

Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning

Egengjøring, andregjøring og normalitet

Tove Nicolaisen

Avhandling for graden Philosophiae Doctor
Det teologiske fakultet
Universitetet i Oslo

Oslo 2013

© Tove Nicolaisen, 2013

*Doktoravhandlingar forsvart ved
Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 45*

ISSN 1502-010X

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS, 2013

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika forlag i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

*Akademika forlag er et heleid datterselskap av
Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

Sammendrag

Prosjektet er gjennomført innenfor en religionspedagogisk ramme. Hovedmålet har vært å undersøke hvordan barn med bakgrunn i den nordindiske og den tamilske hindutradisjonen erfarer religions- og livssynsundervisningen (KRL/RLE-faget) i norsk grunnskole. Feltarbeidet ble gjort i Oslo-området og bestod av intervjuer med sju barn, observasjon i KRL/RLE-timer og utfyllende intervjuer med barnas foreldre, lærere og ledere for religiøse og kulturelle aktiviteter. Prosjektets metode er multiperspektivistisk med det mål å få fram et mangfoldig og nyansert bilde av hindubarns erfaringer. Fortolkende antropologisk metode gir innsikt i barnas religiøse og kulturelle kontekster og ligger i bunnen for analysene. Diskursanalyse av utvalgte tekster klargjør så vel barnas holdninger og meninger som normalitetskonstruksjoner i faget. Perspektiver fra postkolonial teori setter lys på orientalistiske og andregjørende diskurser. Ved hjelp av de ulike tilnærmingene har barnas agentskap blitt tydeliggjort.

Styringsdokumenter, læreverk og undervisningspraksis har bidratt til en konstruksjon av normalitet i religions- og livssynsundervisningen, blant annet når det gjelder religionsforståelse, gudsforståelse og forholdet mellom tro og praksis. Analysene viste at i flere sammenhenger representerte barna en alternativ eller opposisjonell diskurs. Prosjektet avdekket at hindubarnas posisjoneringer kunne utfordre "KRL-normaliteten" ved å representere overskridende holdninger til andre religioner, ved å representere komplekse gudsforståelser og ved tilnærminger til religiøs praksis som skilte seg fra den dominerende diskursen. Hindubarna gjorde sine egne selvstendige posisjoneringer, de var flinke og ivrige elever, de verdsatte utdanning, og de bidro til at undervisningen ble bra. Barna befant seg i en undervisningskontekst som muliggjorde så vel egengjøring som andregjøring og eksotisering.

Funnene fra prosjektet har gitt spesifikk kunnskap om hindubarns erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Denne kunnskapen har bidratt til at normalitetskonstruksjoner i faget har blitt avdekket og gjort det mulig å diskutere spørsmål knyttet til barn og religionsundervisning mer generelt.

Noen forkortelser

RLE:	”Religion, livssyn og etikk”. Navn på religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole fra 2008.
KRL:	”Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap”. Navn på religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole i mesteparten av feltarbeidsperioden.
LK06:	Læreplanverket for Kunnskapsløftet
ENRECA:	The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches
LTTE:	Tamil Tigers of Tamil Eelam (Tamiltigrene)
NEKRIF:	Nettverk for forskning på kultur, religion og identitet i en flerkulturell kontekst
TRVS:	Tamilsk ressurs- og veiledningssenter
VHP:	Vishva Hindu Parishad (Hinduismens verdensråd)

Oversikt over tabeller og figur

Tabell 1:	Enkel oversikt over navn på guder i hindutradisjonene	s. 20
Figur 1:	Multiperspektivet	s. 79
Tabell 2:	Oversikt over observasjonsperioder	s. 99
Tabell 3:	Oversikt over guder og gudenavn som ble nevnt i intervjuene	s. 150



”Elephant in the room”, billedlig uttrykk som handler om en sannhet som blir ignorert eller som en ikke vil forholde seg til, selv om den burde være veldig synlig.

Forord

I avhandlingen lar jeg hindubarns perspektiver opplyse et utsnitt av verden, nemlig religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Det handler om KRL-helter med egne meninger, om egengjøring og andregjøring, og det handler om maktfulle normalitetskonstruksjoner. Hvem lyttes det til når religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole utformes? Hvorfor blir noen diskurser dominerende i undervisningen og ikke andre? Arbeidet med prosjektet startet, for mange år siden, med en interesse for åpenheten, mangfoldet og den inkluderende viljen som preger det meste av hindutradisjonene. Og de fleste hinduer jeg har møtt. En grunn til at jeg gjorde dette forskningsarbeidet, var oppfatninger jeg hadde om hinduers forhold til andre religioner. Jeg ville finne ut hvordan barn med et inkluderende syn på andre tradisjoner erfarte religions- og livssynsfaget. Til daglig underviser jeg lærerstudenter i religion, livssyn og etikk og er opptatt av koblingen mellom RLE-faget og barn fra en åpen og inkluderende tradisjon. Mitt håp er at hindubarna har bidratt til et nytt perspektiv på faget.

Det kan hende noen ikke kjenner seg igjen i min beskrivelse av faget. Jeg har sett det med et blikk som har blitt informert av hindubarns erfaringer, som jeg har tolket multiperspektivistisk og i forhold til normalitetskonstruksjoner og til maktproduksjon "ovenfra" og "nedenfra". Med andre erfaringer og perspektiver ville beskrivelsen blitt annerledes. Det særegne med mitt perspektiv er at jeg har fått mulighet til å se sider ved faget som har blitt opplyst av hindubarnas egengjøring innenfor KRL-normaliteten. Selv om denne avhandlingen har kritiske innspill til faget, er jeg glad i det. Jeg synes faget er en spennstig og spennende nyvinning, men samtidig er det elementer i fagets struktur som fremmer en spesiell religionsforståelse og som kan andregjøre andre forståelser. Det er innenfor denne strukturen lærerne jobber, lærebokforfatterne skriver bøker, og undervisningen utformes. Og det er med bakgrunn i denne strukturen hindubarnas innspill skal forstås. Jeg gjorde det første intervjuet i juni 2005. Det siste ble gjort i mai 2009. Det vil si at observasjons- og intervjuperioden har gått over fire år. I løpet av den perioden skiftet faget navn fra KRL til RLE, og to planrevisjoner ble gjennomført.

Våren 2007 ble jeg tatt opp på ph.d.-programmet på Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo. Takk til professor Halvor Moxnes, daværende leder for programmet, som var positiv til mitt prosjekt og ledet meg inn. En forutsetning for å bli tatt opp var utvidet FoU-tid på

Høgskolen i Oslo. Jeg takker daværende dekan og studieleder ved lærerutdanningen på HiO, Sissel Østberg og Harald Hjarning, for at det gikk i orden.

Jeg var heldig og fikk seniorprofessor Notto R. Thelle som hovedveileder. Professor Geir Skeie, Stavanger og Stockholm universitet sa ja til å være biveileder. Takk for kloke og skarpe kommentarer og oppfølging fra begge. Notto var alltid rask til å svare, han leste grundig, kritisk og ga konstruktive tilbakemeldinger. Geir utfordret og ga seg aldri når han mente at jeg burde strekke meg lenger. Stor takk til begge, også for omsorg og oppmuntring i perioder da livet ga uventede prøvelser. Dere har holdt ut med meg lenge.

Mange andre fortjener takk. Nettverket OMI på Høgskolen i Oslo, ledet av professor Jan Sverre Knudsen, har vært et godt forum for å legge fram deler av prosjektet, og det har også bidratt med midler til konferanseframlegg. Takk til deltakerne på Visteseminaret 2008. Takk til studieleder Vibeke Bjarnø for positiv oppfølging studieåret 2011/2012. Takk til Åse Røthing og Sissel Østberg for tilbakemeldinger på framleggseminarer på TF. Takk til Lars Laird Iversen for gjennomlesing og konstruktive kommentarer i slutfasen. Takk til forskningsrådgiver Ingunn Gjørva og professor Øivind Norderval for oppfølging på TF. Takk til Per Andreas, Ylva, Sunniva og Stein for hjelp med det dokumenttekniske.

Jeg gledet meg til hver gang jeg skulle på klassebesøk eller gjøre et intervju. Det var utrolig mye latter og god stemning i intervjuene, og barna kom stadig med kloke og overraskende innspill. Takk til Anand, Amrita, Geeta, Kamelen, Nathen, Sanger og Sumaty, og takk til deres foreldre og til lærerne som åpnet klasserommene for meg. De forblir anonyme, men det er likevel de som bærer avhandlingen.

Stor takk til Rolf som har hjulpet meg på alle mulige måter (mange forblir unevnte her), til og med som sekretær i en kritisk fase våren 2012, da jeg ikke selv kunne skrive på grunn av ryggproblemer. Uten din hjelp hadde det stoppet helt opp.

Grorud, juli 2012 Tove Nicolaisen

Innhold

DEL 1. TEMATIKK OG KONTEKST	11
1.1 Lokalisering av forskningsprosjektet.....	12
1.2 Hinduer i Norge	14
1.2.1 Begrepsavklaringer.....	15
1.2.2 Hinduisme som kontekst	17
1.2.3 Diaspora som kontekst	21
1.2.4 Den nordindiske hindudiasporaen i Norge.....	27
1.2.5 Den tamilske hindudiasporaen i Norge	29
1.2.6 Relevant forskning om hinduer i diaspora.....	32
1.3 Religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole	34
1.3.1 Fellesfaget KRL / RLE som kontekst.....	34
1.3.2 Relevant forskning om faget	36
1.4 Forskningsprosjektets aktualitet	40
1.5 Avhandlingens oppbygging	43
1.6 Oppsummering: Tematikk og kontekst	45
DEL 2. TEORI, METODE OG ETIKK	47
2.1 Sosialkonstruktivisme.....	48
2.2 Validiteter og troverdighet.....	50
2.3 Intervjupersoner	54
2.4 Forskerstemmen.....	55
2.5 Forskningsprosessen	56
2.6 Fortolkende antropologisk tilnærming	58
2.7 Diskursanalyse og dekonstruksjon	64
2.8 Postkoloniale perspektiver.....	72
2.9 Multiperspektivet – prosjektets metode.....	78

2.10	Utdypende forskningsspørsmål	80
2.11	Forskningsetiske perspektiver	87
2.12	Oppsummering: Teori, metode og etikk.....	91
DEL 3.	FELTET OG BARNA	93
3.1	Valg av intervjupersoner og tilgang til feltet.....	94
3.2	Feltarbeidet: intervju og observasjon	96
3.3	Barna og deres kontekster.....	101
3.4	Oppsummering: Feltet og barna	106
DEL 4.	HINDUBARN I RELIGIONSUNDERVISNINGEN.....	107
4.1	Selvforståelse.....	109
4.1.1	Selvpresentasjoner.....	109
4.1.1.1	Sanger om seg selv	110
4.1.1.2	Amrita om seg selv	116
4.1.1.3	Sumaty om seg selv	119
4.1.1.4	Kamelen om seg selv.....	121
4.1.1.5	Nathen om seg selv.....	121
4.1.1.6	Anand om seg selv	122
4.1.1.7	Geeta om seg selv.....	123
4.1.1.8	Kategoriene hindu, inder og tamil	124
4.1.2	Hindu i praksis	130
4.1.2.1	Barna om religiøs praksis	131
4.1.2.2	Hindu som KRL-kategori.....	140
4.1.3	Indre mangfold	143
4.1.3.1	Bevissthet om mangfold	144
4.1.3.2	Navn på gudene.....	146
4.1.3.3	Fag, indre mangfold og selvforståelse.....	151
4.1.4	Tamilenes sak	153
4.1.4.1	Sangers engasjement	153
4.1.4.2	Kamelens engasjement	162
4.1.4.3	Fag, tamiler og selvforståelse	166
4.1.5	Oppsummering: Selvforståelse	168

4.2	Religionsforståelse.....	169
4.2.1	Ulike forståelser av religion	169
4.2.1.1	Nøkkeltekst.....	170
4.2.1.2	KRL-normaliteten	171
4.2.1.3	Sumatys religionsforståelse	177
4.2.1.4	Sumatys og fagets religionsforståelse	188
4.2.2	Gudsforståelse	193
4.2.2.1	Gudsbegrep i hinduisme.....	195
4.2.2.2	Sangers måltidsmetafor	197
4.2.2.3	Kamelen om mangfoldet av guder	201
4.2.2.4	Nathen om Siva og guden med elefanthode	202
4.2.2.5	Anand om gudsbegrep og tempelbesøk.....	203
4.2.2.6	Amrita om trimurti	205
4.2.2.7	Geeta om én og mange	206
4.2.2.8	Har gudene levd på jorda?.....	208
4.2.2.9	Barnas og undervisningens gudsforståelse	209
4.2.3	Forholdet til andre religioner.....	212
4.2.3.1	Inklusivitet i hindutradisjonen.....	212
4.2.3.2	Sanger om andre religioner	215
4.2.3.3	Kamelen og Nathen om andre religioner.....	222
4.2.3.4	Sumaty om andre religioner	223
4.2.3.5	Geeta om andre religioner	234
4.2.3.6	Amrita om andre religioner	235
4.2.3.7	Anand om andre religioner	237
4.2.3.8	Inklusivitet og pluralisme.....	239
4.2.4	Oppsummering: Religionsforståelse	243
4.3	Hinduisme i undervisningen	245
4.3.1	Gjenkjennelse og upresisheter	246
4.3.1.1	Sumaty om undervisningen	246
4.3.1.2	Amrita om undervisningen.....	248
4.3.1.3	Anand om undervisningen.....	253
4.3.1.4	Geeta om undervisningen	256
4.3.1.5	Hva er meningsfull undervisning	258

4.3.2	Ny kunnskap om hinduisme.....	261
4.3.3	Andregjøring og eksotisering.....	264
4.3.4	Oppsummering: Hinduisme i undervisningen.....	274
4.4	Posisjoneringer og egengjøring	275
DEL 5.	HINDUBARN OG RELIGIONSUNDERVISNING	283
5.1	Egengjøring og andregjøring.....	285
5.2	Hindubarnas ”bidrag til debatten” om faget	289
5.3	Barnas selvforståelse og norske verdier	292
5.4	Finnes det et tredje postkoloniale rom?.....	298
DEL 6.	LITTERATUR	303
DEL 7.	VEDLEGG.....	321
7.1	Intervjuguider	321
7.1.1	Eksempel 1: intervju med barn.....	321
7.1.2	Eksempel 2: intervju med foreldre	322
7.1.3	Eksempel 3: intervju med lærer	323
7.2	Informasjons- og samtykkeskriv	325
7.2.1	Eksempel 1: skriv til foreldre	325
7.2.2	Eksempel 2: skriv til lærere.....	326
7.3	Publiserte artikler.....	327

DEL 1. TEMATIKK OG KONTEKST

Dette forskningsprosjektet handler om hindubarns erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Den sentrale problemstillingen er: ”Hvordan erfarer hindubarn KRL-faget?”

I perioden 2005-2009 observerte jeg undervisningen i fem klasser og gjorde dybdeintervjuer med sju barn fra den tamilske og den nordindiske hindudiasporaen i Norge. Jeg gjorde også utfyllende intervjuer med barnas foreldre og lærere og med ledere for kulturelle og religiøse aktiviteter. Gjennom barnas erfaringer fikk jeg en klarere forståelse av religions- og livssynsfaget i grunnskolen og av normalitetskonstruksjoner i faget. Det gjorde det mulig, også ut fra et mer allment perspektiv, å belyse forholdet mellom barns selvforståelse og religions- og livssynsundervisningen. Arbeidet med prosjektet opplyste meg spesifikt om hindubarn i KRL, og det ga meg i tillegg innsikt på et allment plan.

Et nytt felles religions- og livssynsfag ble innført i norsk grunnskole i 1997. Fram til i dag (2012) har faget skiftet navn to ganger. Ved innføringen ble faget kalt ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering”. Dette ble forkortet KRL, og gjerne også omtalt som KRL-faget. I 2002 skiftet faget navn til ”Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap” (fortsatt KRL). I 2008 ble navnet forandret til ”Religion, livssyn og etikk” (RLE). Siden mesteparten av feltarbeidet ble gjort mens faget het KRL, holder jeg meg til denne betegnelsen når jeg skriver om undersøkelsen. Når jeg ser framover, bruker jeg RLE eller religions- og livssynsundervisning; det siste særlig når jeg skriver mer generelt om denne undervisningen i grunnskolen.

I Del 1 skal jeg først plassere prosjektet innenfor forskningsfeltet. Deretter gjør jeg rede for prosjektets kontekster som er den nordindiske og den tamilske hindudiasporaen i Norge og religions- og livssynsundervisningen i grunnskolen. Jeg presenterer forskning som har vært relevant og argumenterer for at forskning om hindubarn i religions- og livssynsundervisningen gir ny og nødvendig innsikt. Til slutt gjør jeg rede for avhandlingens oppbygging.

1.1 Lokalisering av forskningsprosjektet

Prosjektet er religionspedagogisk med tydelige innslag av religionsvitenskap. Jeg har også hentet inspirasjon og brukt tilnærminger fra andre fagfelt som sosiologi, sosialantropologi, kulturstudier og litteraturvitenskap.

Jeg er ansatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus og har undervist i religions- og livssynsfaget i lærerutdanningen siden 1993, for lærerstudenter på ulike nivåer og for grunnskolelærere i etterutdannings sammenhenger. Jeg har en langvarig interesse for dialog (Nicolaisen 1989, 1990, 2001) og for interkulturell og interreligiøs undervisning (Nicolaisen 2007; Nicolaisen/Breidlid 2000, 2007, 2011), en interesse som ble styrket med innføringen av KRL-faget i grunnskolen. Interessen for religionsundervisning og dialog i klasserommet går tilbake til mine tidligere erfaringer som lærer i barneskole, ungdomsskole og gymnas.

Mitt prosjekt har et normativt sikte i den forstand at jeg håper mine funn kan bli utgangspunkt for en diskusjon om forbedringer. Det betyr ikke at jeg startet med et fokus på noe som trengte forbedring. Mitt fokus har vært å utforske hindubarns erfaringer med KRL-faget. Det er ikke aksjonsforskning. Jeg har i feltarbeidet verken foreslått forandringer eller prøvd ut undervisningsopplegg, men har gjort intervjuer og vært en observatør av det som foregikk i KRL-timer. Undersøkelsen er utforskende med det mål å si noe om hvordan faget fungerer for barn med bakgrunn i hindutradisjoner. Dermed har jeg også kunnet si noe mer allment om hvordan faget og undervisningen er konstruert og fungerer.

Prosjektet lokaliseres også innenfor hindudiasporaen i Norge. Min interesse for hinduisme og hinduer i Norge startet før arbeidet med prosjektet. Jeg har i mange år, i ulike sammenhenger, besøkt de to hindutemplene Sanatan Mandir Sabha på Slemmestad og Sivasubramanyar Alayam på Ammerud.¹ Gjestfriheten har alltid vært stor. Lærerstudenter på besøk har ofte blitt slått av hvor godt de blir tatt i mot og inkludert i det som skjer. Jeg har vært åtte ganger i Nord-India (seks av gangene på studietur med lærerstudenter), og jeg har tilbrakt noen uker på Bali som kursholder for norske grunnskolelærere. Jeg har besøkt hindutempler i England og i Sør-Afrika, og jeg har organisert Norgestur for ungdom med hindubakgrunn fra Lenasia sør for Soweto i Johannesburg,² men jeg har dessverre ikke vært i det tamilske området på Sri Lanka. Jeg har skrevet om hinduisme i fagbok for lærerutdanningen (Nicolaisen 2004), og jeg har skrevet artikkel og fagbok om

¹ I de senere år har det kommet nye templer i Drammen og i Oslo.

² Mye av dette har vært gjort i samarbeid med kollega Haldis Breidlid.

Ramafortellingene (Nicolaisen 2000, 2006). En årsak til at jeg ønsket å gjøre dette forskningsarbeidet, var mine erfaringer med hinduers åpne holdninger til andre tradisjoner, en oppfatning som bygger på samtaler, tempelbesøk, studiereiser og litteraturstudier. Jeg var nysgjerrig etter å finne ut hvordan barn fra en åpen og inkluderende tradisjon posisjonerte seg innenfor KRL-konteksten.

1.2 Hinduer i Norge

I dette hovedkapitlet presenterer jeg bakgrunnsstoff om hinduisme og om hinduer i diaspora i Norge, med vekt på det som er relevant for mitt prosjekt. Det er altså ikke en utfyllende gjennomgang av disse temaene. Knut A. Jacobsen, som er professor i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen og ekspert på hinduisme og hinduer i Norge, anslår (2011b:25) at det er mellom 15 og 20 000 hinduer i Norge og at tallet er økende.³ Hinduene kommer fra ulike tradisjoner. De som har bakgrunn i Nord-India, kom primært som arbeidsmigranter, de første på 1960-tallet. En mindre gruppe, opprinnelig fra Gujarat, kom fra Uganda i forbindelse med Idi Amins etniske utrenskning. Den største gruppen, ca 70 %, er tamiler fra Sri Lanka. De fleste av dem kom som flyktninger og asylsøkere etter at borgerkrigen brøt ut i 1983 (Jacobsen 2011a:90). Noen kom tidligere for å få utdanning på folkehøgskoler og innen fiskeri. Det er også noen hundre hinduer fra Nepal og en liten gruppe fra Malaysia (Jacobsen 2011b:25). I tall utgjør ikke hinduene noen stor gruppe. Regnet i prosent av befolkningen har imidlertid Norge en av de største hindubefolkningene i Europa (Jacobsen 2011a:76). Barna i min undersøkelse har familiebakgrunn fra Punjab i Nord-India og fra Sri Lanka. Derfor presenterer jeg den nordindiske og den tamilske gruppen nedenfor.

Tradisjonelt har den nordindiske formen for hinduisme vært dominerende i faglitteratur og forskning. Jacobsen (2004) peker på at selv om tamilene fra Sri Lanka utgjør majoriteten av hinduer i mange europeiske land, har det meste av forskning om hinduer i diaspora dreid seg om den indiske diasporaen. For eksempel var britisk forskning om hinduer dominerende i mange år, og i Storbritannia er flertallet fra Gujarat og Punjab (Jacobsen 2004:134). I nyere forskningslitteratur har tamildiasporaen blitt tema (Coward 2000; Jacobsen 2004, 2009b; Luchesi 2004, 2008). Jacobsen sier at i Norge har hinduisme ofte blir identifisert med India og den nordindiske varianten av tradisjonen. Et eksempel er at det alltid er representanter fra den nordindiske gruppen som blir invitert til ulike arrangementer av den norske offentligheten. Jeg antar at dette har forandret seg noe de siste årene.⁴ Jacobsen peker på at lærebøkene gjenspeiler at den nordindiske hinduismen er den ”normale” hinduismen.⁵ Dette

³ I Norge føres ikke statistikk over religiøs tilhørighet. Tall om dette er derfor overslag basert på Statistisk sentralbyrås statistikk over landsbakgrunn i innvandrerbefolkningen. Tilhørighet til religiøse organisasjoner sier lite når det gjelder hinduer, fordi det er forholdsvis få hinduer som har registrert seg (Jacobsen 2011a:89, 2011b:26).

⁴ For eksempel har tamilen Pulendran Kanagaratnam engasjert seg sterkt i lokalmiljøet og politisk, og han blir også brukt som referanseperson i forbindelse med ulike saker.

⁵ Se også Nicolaisen 2007.

kan i praksis innebære at hindubarn med tamilske bakgrunn blir dobbelt minoritet i KRL/RLE, både som hinduer og som tamilske hinduer.

De nordindiske og de tamilske hinduene i Norge kommer fra folkerike og flerreligiøse områder. Noen tall kan illustrere dette. Når det gjelder India, anslås befolkningen til ca 1,2 milliarder.⁶ I følge folketellingen fra 2001 er det ca 80 % hinduer og ca 13 % muslimer⁷ og dessuten en rekke andre religiøse, etniske og språklige grupper. Det er imidlertid store regionale forskjeller. I delstaten Punjab, der tre av barna i min undersøkelse har sin familiebakgrunn, er bildet annerledes. I følge samme folketelling⁸ var det i Punjab nærmere 9 millioner hinduer og i overkant av 14,5 millioner sikher. Flertallet av befolkningen i Punjab defineres altså som sikher i denne folketellingen.

På Sri Lanka er den største befolkningsgruppen singalesiske buddhister, med tamilske hinduer på andre plass. Den prosentvise fordelingen av en befolkning på 19,4 millioner er som følger: buddhister (70), hinduer (15), kristne (8), muslimer (7).⁹ I den nordlige provinsen på Sri Lanka er imidlertid nær 100 % av befolkningen tamil, og i følge en folketelling i 1981 var ca 78 % hinduer, mens ca 15 % var kristne. De fleste tamilene bor i Northern og Eastern Provinces der de er i flertall.¹⁰ Særlig Jaffna i Northern Province er et sterkt tamilske område. Et eksempel på en felles religiøs møteplass for buddhister og hinduer er Kataragama i Uva Province (Se Frydenlund 2003).

1.2.1 Begrepsavklaringer

I avhandlingen bruker jeg begreper som "hindubarn", "hindu", "hinduisme" og "den store hindutradisjonen", samt begrepene "religion" og "tradisjon". Alle disse kan diskuteres, og jeg skal derfor forklare hvorfor og i hvilke sammenhenger jeg bruker dem. Jeg begynner med religion. Hvordan fenomenet religion blir forstått og framstilt innenfor KRL-konteksten er et sentralt spørsmål i mitt prosjekt, og det er særlig i forbindelse med fag og undervisning jeg har hatt bruk for begrepet religion, siden dette er vanlig å bruke i KRL. Barnas og undervisningens forståelser av religion diskuterer jeg i Del 4 av avhandlingen. Religion er et mangetydig begrep, som tradisjonelt har blitt definert ut fra innhold eller funksjon

⁶ Wikipedia (side besøkt 04.11.10) <http://en.wikipedia.org/wiki/India>

⁷ Government of India, Ministry of Home Affairs, Census Data 2001 (side besøkt 04.11.10).

http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/religion.aspx. Det var ny folketelling i 2011.

⁸ http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_data_finder/C_Series/Population_by_religious_communities.htm (side besøkt 18.11.10).

⁹ U.S. Department of State, International Religious Freedom Report 2007, Sri Lanka (side besøkt 04.11.10) <http://www.state.gov/g/drl/rls/irf/2007/90234.htm>.

¹⁰ Wikipedia (side besøkt 18.11.10) http://en.wikipedia.org/wiki/Northern_Province,_Sri_Lanka

(Furseth/Repstad 2006). Dessuten vil noen mene at religion først og fremst er det vi finner i autoritative skrifter og dogmatiske utsagn, mens andre vil vektlegge at religion er det folk faktisk praktiserer og tror på (Jackson 1997, kap. 3). Jacobsen og P. Pratap Kumar (2004: xvii) hevder at det har vært et paradigmeskifte fra de tidlige orientalistenes konstruksjoner av østlige religioner til slik det nå er vanlig at forskere tenker. I dag har mange forskere en mer grasrotpreget forståelse av hva religion er. Arbeidet som har blitt gjort av Warwick Religious Education Research Unit, med professorene Robert Jackson og Eleanor Nesbitt i spissen, kan stå som et eksempel på det siste (Jackson/Nesbitt 1993; Jackson 1997; Nesbitt 2010). Dette arbeidet kommer jeg tilbake til flere ganger.

Begrepet tradisjon kan være et alternativ til religionsbegrepet. Tradisjon brukes om grupper som hver for seg har del i en felles overleveringsprosess som innbefatter både religiøse og kulturelle elementer. I sin avhandling om muslimske barn i Norge bruker Sissel Østberg (1998:3), som står i Warwicktradisjonen, uttrykket ”religious and cultural tradition”, et uttrykk som hun mener signaliserer en bred forståelse av islam og av ikke-islamske tradisjoner. Jeg bruker i flere sammenhenger begrepet tradisjon heller enn begrepene religion og kultur, fordi jeg, i tråd med Østberg, oppfatter tradisjon som et videre, mer beskrivende og mindre kontroversielt begrep. Tradisjon er imidlertid et erfaringsfjernt begrep for barna i min undersøkelse, mens religion og kultur er erfaringsnære begreper. Derfor brukte jeg religion og kultur i intervjuene.

Begrepet hinduisme ble konstruert av folk utenfra for å ha en betegnelse på religionsformer de fant øst for elva Indus på ”det indiske” subkontinentet. Det vi i dag kaller hinduisme, er dessuten så mangfoldig at noen mener det ikke er hensiktsmessig å bruke én betegnelse på disse fenomenene.¹¹ Dagens ”hinduer” bruker imidlertid begrepene hindu og hinduisme ved siden av betegnelsen Sanatan Dharma¹² (Jacobsen 2003:29-33). I en debatt-artikkel diskuterer Jackson (2008:15) berettigelsen og nytten av å bruke begrepene ”Hinduism” og ”Hindu tradition”. Hans løsning er å beholde begrepene, men å bruke dem ”critically, with plenty of qualifications – presenting the tradition as a diversity linked by family resemblance and shared traits”. Han sier videre at det han presenterer som hindutradisjonen, er en konstruksjon, men at denne konstruksjonen ikke er ”empty of descriptive content”. Jeg er enig med Jackson. Siden hinduer dessuten selv bruker hindu og hinduisme, har jeg valgt å

¹¹ Hinduisme som en vestlig konstruksjon diskuteres i Bloch/Keppens/Hegde, red. 2010. *Rethinking Religion in India. The colonial construction of Hinduism*.

¹² Den evige verdensorden

bruke dem. Jeg bruker også ”hindubarn” om barna i min undersøkelse for å være analytisk tydelig, men det innebærer samtidig at jeg gir dem en merkelapp, noe som igjen kan bidra til stereotypiserende essensialisering.

1.2.2 Hinduisme som kontekst

Kontekst og samspillet mellom deler og helhet er sentrale elementer i min forskningsmetode. Jeg har hindubarns erfaringer i fokus, og hinduisme er derfor et kontekstuell nivå jeg analyserer intervjupersonenes utsagn i forhold til. Jeg vil nå klargjøre hvordan jeg bruker hinduisme som kontekst og referanseramme, og skal i det følgende ha to innfallsvinkler til dette komplekse området: empirisk forskning i fortolkende antropologisk tradisjon og mer generell forskning om hindutradisjonen.

Jeg står i samme forskningstradisjon som Jackson og Nesbitt og presenterer deres tilnærming først. De (1993:19) refererer til antropologen Clifford Geertz’ (1973) bruk av de analytiske begrepene ”parts and wholes” med vekt på samspillet mellom dem, og de viser hvordan de bruker samme grep i sin forskning om hindubarn i Storbritannia. ”Wholes” bruker de noen ganger om ”the cumulative Hindu tradition in general” og noen ganger om ”relevant segments of that tradition”, som for eksempel religiøse bevegelser eller andre grupperinger, som slektskapsgruppe, regional gruppe eller språkgruppe. Fagstoff om ”wholes” finner de i litteratur skrevet av hinduer (insiders) og av forskere (outsiders). I *Religious Education. An Interpretive Approach* (1997) diskuterer Jackson spørsmål relatert til religionsundervisning. Et grunnleggende spørsmål er hvordan religion bør bli representert (s. 49-71). Jackson argumenterer for en tre-nivå-modell og viser til forskningsprosjektet om hindubarn: ”... each individual was considered in the context of various membership groups, while the wider Hindu tradition was kept as a general reference point” (s. 66). Altså: individ – gruppe/retning – den store hindutradisjonen. Østberg (1998:32) bruker den samme tilnærmingen i sin forskning om norsk-pakistanske barn. Hun anvender en modell med tre perspektiver eller nivåer av islam: ”the individual level” (hos Østberg forstått i familiekonteksten), ”the community level” (moské-, gruppe- eller sektilknytning) og ”the international level” (islam som en verdensreligion).

Også Christopher J. Fuller (1992:24-28) står i en antropologisk tradisjon. Han analyserer religiøs praksis i India og diskuterer ulike forskeres tilnærminger til forholdet mellom hinduisme generelt og praksis blant folk flest. En utfordring er å definere hinduisme per se. Han problematiserer begreper som ”All-India Hinduism”, ”Sanskritic Hinduism”, ”The

Great Tradition”. Alle betegnelsene forutsetter noe som står i motsetning til dem, som det regionale, det lokale, landsbyreligion, den lille tradisjonen eller religiøs praksis som ikke er begrunnet i autoritative skrifter. Brahminenes behov for å definere religionen og markere et skille til lavere kaster er et viktig moment.¹³ Fullers konklusjon er at ingen av forsøkene på å definere ulike lag av hinduisme er fullstendige og nøyaktige. Jacobsen (2003:23-33) er på linje med Fuller og diskuterer ulike definisjoner av hinduisme og hele problemet med å definere. Han peker på fravær av en grunnlegger og sentral organisering som årsaker til dette, men sier at den viktigste årsaken er hinduismens mangfold, som også er et av dens særtrekk. Lærde fra brahmanaklassen har tradisjonelt sett seg som talsmenn for hinduismen og har hatt definisjonsmakten. Jacobsen peker videre på at også religionshistorikere og indologer har brukt den brahminske kjernetradisjonen og dens åpenbarte tekster som grunnlag for å bestemme innholdet i hinduismen.

Som jeg har vist, blir ulike begreper brukt om det mest generelle nivået, som ”the great tradition”, ”all-India Hinduism”, ”the cumulative Hindu tradition in general”, ”the wider Hindu tradition” og ”the international level”. Det er imidlertid vanskelig å bestemme dette nivået nærmere, noe som henger sammen med hinduismes kompleksitet.¹⁴ Det er imidlertid mulig å få hjelp fra hinduene selv, siden hinduer i diaspora har fått behov for å formulere sentrale trosforestillinger og finne ut hva som er felles. Dette karakteriseres gjerne som panhinduisme (Jacobsen 2003:27-29, 248).¹⁵ Jacobsen presenterer noen slike moderne trosformuleringer som har sprunget ut av diasporasituasjonen og sier (2003:27): ”Disse hinduistiske trosformuleringene representerer en standardisering av hinduismen, et forsøk på å redusere en svært uensartet og kompleks religiøs virkelighet til noen essensielle fellestrekk”. I storbyene i India blir mange av de panhinduistiske formuleringene foretrukket på bekostning av lokale og regionale varianter. Jacobsen (s. 29) oppsummerer begreper som er brukt i ulike moderne definisjoner. Følgende begreper skiller seg ut som felles: Brahman, Veda, karma, samsara, moksa, avatara, guru, dharma og murti. Viktig i mitt prosjekt er at undervisningen i grunnskolen også representerer en forenkling. Det er rimelig å anta at ikke-hinduers bilde av hindutradisjonen blir bestemt av hvordan hinduisme framstilles i undervisningen, men det er også tenkelig at hindubarn blir påvirket.

¹³ Eksempler på hvordan andre grupper enn brahminene har forsøkt selv å definere sin tradisjon, finner vi i Narayan (2006) om daliters bruk av kvinnelige helter og i Leslie (2003) om Valmiki Community i England.

¹⁴ Et aspekt ved dette problemet er også diskusjonen (se Jackson 1997, Chidester 2003) om verdensreligionsbegrepet og i den sammenheng essensialisering av religiøse tradisjoner ved å presentere dem med et fastsatt innhold.

¹⁵ Hvorvidt dette også i praksis trekker i retning av mindre vekt på mangfold og fleksibilitet er ikke godt å si.

Min konklusjon er at jeg bruker en tilnærming tilsvarende Jacksons og Østbergs (se 2.6), og jeg diskuterer den også som undervisningsmetode. Jeg bruker ”den store hindutradisjonen”, ”hinduismen” og ”hindutradisjonen” om den videste konteksten. I intervjuene med barna har jeg sagt ”hinduismen”, siden det gir mening for dem. Når jeg bruker tradisjon i entall (”hindutradisjonen”), mener jeg ”den store” tradisjonen, det som presenteres som felles overlevering innenfor hindutradisjonene. Noen ganger har det imidlertid vært nødvendig å spesifisere at det dreier seg om overleveringer som er sentrale innenfor tamiltradisjonen eller den nordindiske tradisjonen. Familietradisjoner er også tema i avhandlingen. Når det gjelder innholdet, har jeg valgt, som forskerne i Warwick, å bruke en kombinasjon av samtaler med og litteratur av hinduer¹⁶ og av forskere utenfra.¹⁷ Noen ganger er intervjupersonenes utsagn i samsvar med den store tradisjonen, men ikke alltid.

Underveis i avhandlingen har jeg funnet det hensiktsmessig å redegjøre for elementer i hinduisme som gudsbegrep, praksis og holdninger til andre religioner, sett i forhold til KRL-undervisning og til utsagn av barna. Jeg gjør derfor ikke rede for det her. Jeg vil imidlertid kommentere ett element, nemlig såkalt hindunasjonalisme. De siste tiårene har hindunasjonalistiske grupper markert seg. Disse gruppene kjennetegnes ved ønsket om å skape fellesskapsfølelse i India basert på hinduismen, ved å gjøre hinduismen til det sentrale elementet i indisk identitet, ved å framheve hinduismens overlegenhet og lange historie og ved grensesetting og agitasjon overfor andre religioner (Engelsen Ruud/Mageli/Price 2004; Corbridge/Harriss 2006; Ludden red. 2007). Hindutva-begrepet er sentralt i denne sammenhengen. Hindutva kan oversettes med hindudom og brukes både religiøst og i videre kulturell forstand. Blant annet bruker Vishva Hindu Parishad¹⁸ (VHP) dette begrepet (Fosse 2000). I Storbritannia har VHP utgitt en veiledning for lærere om undervisning i hinduisme (Prinja red. 1996). VHP har tilslutning blant norske hinduer, og ulike arrangementer holdes i regi av organisasjonen. Det er derfor en mulighet for at hindunasjonalistiske ideer spiller inn i hinduers møte med det norske samfunnet. Jeg har imidlertid aldri møtt dette. Jacobsen (2011a:110) peker på at VHP i Norge definerer seg som en kulturell organisasjon. Heller ikke Ram Gupta (2006:69), som har forsket om unge hinduer i Oslo, mener at det er grunn til å tro at hindunasjonalistiske ideer er vanlig blant norske hinduer. Flere steder i avhandlingen skriver jeg om hinduers åpenhet og fleksibilitet. Forbeholdet om at

¹⁶ Som Kanitkar 1989; Prinja red. 1996; Mookerjee 1998; Subramuniaswami 1999.

¹⁷ Som Jacobsen 2003, 2004, 2008, 2009a/b, 2011a/b; Jackson/Nesbitt 1993; Fuller 1992; Klostermaier 1994; Eck 1995, 1998.

¹⁸ Hinduismens verdensråd

hindunasjonalister ser annerledes på det, tar jeg her. Jeg gjentar altså ikke dette hver gang jeg peker på hinduers åpenhet.

Jeg skal kort kommentere navn på gudene innenfor hindutradisjonen. Det brukes en rekke ulike navn på de enkelte gudene.¹⁹ Dessuten bruker nordindere og tamiler tradisjonelt forskjellige navn på samme guddom. I intervjuene med de tamilske barna er dette et tema. Jeg ville finne ut om barna brukte de tamilske betegnelsene i skolekonteksten, eller om de brukte de betegnelsene lærerne og andre etnisk norske gjerne bruker, betegnelser som er preget av den nordindiske tradisjonens dominans og som vanligvis brukes i læreverk for grunnskolen.²⁰ Nedenfor viser jeg noen vanlig brukte nordindiske og tamilske betegnelser på gudene.²¹ Det er kun eksempler for å vise kompleksiteten og derfor på ingen måte utfyllende. Jeg viser også hvilke betegnelser som ble brukt av foreldrene til Sanger, en av de tamilske guttene, fordi mange guder ble nevnt i dette intervjuet.

Tabell 1: Enkel oversikt over navn på guder i hindutradisjonene

Vanlige brukte nordindiske betegnelser	Vanlige brukte tamilske betegnelser	Sangers foreldre i intervju
Shiva, Shiv, Mahesh, Mahadeva	Siva, Civan	Siva
Ganesha, Ganesh	Pillayar, Ganesa, Ganapati	Ganapati
Skanda, Karttikeya	Murugan (ev Muruhan)	Murugan
Durga	Durka, Amman	
Parvati, Uma	Parwathy, Amman	Uma

Det er også vanlig at hinduer i respekt for eksempel sier ”Lord Shiva”. Navnene på gudene uttales på ulike måter når de dukker opp i en samtale på norsk. I intervjuene kan dette skyldes at barna var usikre på navnene, eller det kan skyldes at jeg uttalte navnene på en måte de ikke kjente igjen. I avhandlingen har jeg skrevet gudenavnene, og andre ord fra

¹⁹ For eksempel har Shiva navn knyttet til ulike egenskaper som Nataraja (dansens herre), Pasupati (dyrenes herre) eller Bhairava, et navn som uttrykker hans skremmende form.

²⁰ *Horisonter 9* (2007) bruker noen tamilske betegnelser. På s. 15 nevnes Shivas og Parvatis sønner Ganesha og Murugan. Under overskriften ”Hinduer i Norge” står det (s. 32-33) at Sivasubramanyar Alayam er ”viet til Shivas sønn, Murugan, som også kalles Subramanyar. De viktigste gudene i templet er Shiva, Murugan, Pillayar (Ganesha) og Amman (Parvati).”

²¹ Noen av de tamilske navnene er sjekket med en av lederne i tamiltemplet i Oslo (epost korrespondanse 16.05.08). Jeg registrerer at Knut Jacobsen bruker Murugan/Murukan, Ganesha, Durga (Amman) når han skriver om den tamilske diasporaen i Norge i *South Asians in the Diaspora* (2004). I *Verdensreligioner i Norge* (2009a) bruker han Murugan, Ganesha, Shiva og Parvati (Amman). I *Hva er hinduisme* (2009b) brukes Shiva/Civan, Parvati/Amman, Murugan/Subramaniyam, Ganesha/Pillaiyar/Pilliyar/Vinayakar, Durga/Durkai Amman.

sørasiatiske språk, mest mulig likt hverdagsuttalen og i tråd med det som er vanlig i lærebøker på norsk, noe som imidlertid varierer. Etter min mening er det en implisitt normativitet i det skillete faglitteratur og lærebøker noen ganger gjør mellom Gud med stor forbokstav når temaet er kristendom (eller jødedom og islam) – som regnes som monoteistiske religioner – og gud med liten forbokstav når hinduisme er temaet. Dette avslører mangel på kunnskap om gudsforståelser i hinduisme og en implisitt rangering av monoteisme i vestlig forstand som bedre, og kanskje mer høyerestående, enn den polysentriske og pluralistiske gudsforståelsen i hinduisme. I avhandlingen har jeg valgt å skrive gud med liten forbokstav når det er min stemme som taler (både i intervjuutdrag og ellers), men jeg har latt intervjupersonene snakke om Gud og Gudene med stor forbokstav. Gudsforståelser i hinduisme tar jeg opp i 4.2.2.

1.2.3 Diaspora som kontekst

Barna jeg har intervjuet, er del av den moderne verdensomspennende hindudiasporaen i sin norske utgave. Fire av barna er knyttet til den srilankiske tamildiasporaen, mens tre av barna hører til den nordindiske diasporaen. Barna lever et annet sted enn familiens opprinnelsesland, noe som setter preg på livene deres på ulike måter. De har tilnærming til opprinnelseslandet, til transnasjonale nettverk og til vertslandet Norge. Siden diaspora er et viktig element i barnas kontekst, vil jeg i det følgende diskutere ulike perspektiver på diaspora. Diaspora har blitt et hyppig brukt begrep i dagligtale, i offentlige debatter og i faglitteratur. Følgelig brukes begrepet på mange ulike måter avhengig av hvem som bruker det og av konteksten. I avhandlingen bruker også jeg diaspora på forskjellige måter, og jeg skal derfor vise hvordan jeg kombinerer ulike forståelser for å få fram et nyansert bilde av konteksten for intervjupersonenes erfaringer og posisjoneringer.

I Del 4 diskuterer jeg hvilken betydning religion, kultur, etnisitet og nasjonalitet har for intervjupersonenes selvforståelse, ofte i tråd med Jacobsen og Kumars (2004:xiv-xvii) vide forståelse av diasporabegrepet, som jeg presenterer i det følgende. De peker på at begrepet brukes om det etniske, det nasjonale og det religiøse. Det kan handle om flyktninger, asylsøkere og arbeidsmigranter. Det kan handle om de som vil tilbake og er opptatt av å holde fokus på hjemlandet som kilde til identitetsbygging, og det kan handle om de som er fornøyd med å bo et annet sted enn hjemlandet. Diaspora kjennetegnes ved at kulturen til dem det brukes om, er annerledes enn vertslandets. ”They are the ‘other’ and perhaps that is the new meaning of the term diaspora” (s. xiv). En hovedsak for folk i diaspora er den vedvarende kampen for å bevare identitet i en fremmed kontekst og avgjøre hva som skal

tas vare på og hva en kan gi slipp på. Dermed står overføringen til neste generasjon sentralt. Jacobsen og Kumar viser til at forskere i dag stort sett er enige om å utvide begrepet diaspora fra den opprinnelige bruken, som handlet om jøder utenfor Israel, til en videre bruk som handler om erfaringer hos folk som har forflyttet seg fra opprinnelseslandet. Den jødiske diasporaen handlet om land; i dag henger diaspora sammen med globalisering og multinasjonalisme. Diaspora kan ha en tydelig religiøs betydning og handle om at noen lever et annet sted enn det religiøse hjemlandet, som for eksempel India. Den religionen som praktiseres, er imidlertid ofte forskjellig fra den brahminske tradisjonen. Det betyr at praksisen ofte ikke springer ut av klassiske tekster, men kommer fra folke- og landsbytradisjoner. Jacobsen og Kumar peker på utfordringene knyttet til dette og stiller spørsmål ved hvordan en kan studere og definere hinduisme i diasporastudier, hva er kildematerialet og hvem kan snakke på vegne av tradisjonen. I avhandlingen presenterer jeg religiøse forestillinger som "ikke stemmer" med forestillingene slik de framkommer i den store hindutradisjonen, så dette er et aktuelt spørsmål i mitt prosjekt, og det er en religionspedagogisk utfordring, noe jeg kommer tilbake til. Jacobsen og Kumar peker på at konflikter, som den på Sri Lanka, ofte tas med i diaspora. De sier at hinduer i diaspora reagerer på økende muslimsk fundamentalisme i Vesten, noe som ikke er så ulikt forholdet mellom muslimer og hinduer i sørasiatisk kontekst. I 4.1 og 4.2 beskriver jeg intervjupersonenes holdninger til andre religiøse og etniske grupper og diskuterer hva de ulike holdningene kan bunne i.

Jacobsen og Kumar mener det kan diskuteres om diasporabegrepet er egnet til å fange opp mangfoldet av livserfaringene til de menneskene det har blitt brukt til å beskrive. Jeg mener imidlertid at en variert og analytisk bruk av diasporabegrepet gjør det egnet til å fange opp noe av kompleksiteten i menneskers erfaringer. Derfor vil jeg, for å utdype bildet, presentere hvordan religionshistorikeren Martin Baumann (2004:77-93) bruker diasporabegrepet som et analytisk redskap for å diskutere utviklingen blant indiske hinduer på Trinidad. Hans grep kan anvendes i ulike sammenhenger, og jeg vil i det følgende bruke det om norske hinduer. Baumann foreslår "a working definition" av diaspora-situasjonen: "a diaspora situation shall be qualified by a group of people who perpetuates *a recollecting identification with a fictitious or far away existent geographic territory and its cultural-religious traditions*" (s. 79). Opprinnelseslandet er ikke lenger så fjernt som i tidligere tider, men det å peke på den felles prosessen med å huske, få fram i bevisstheten, bevare og revitalisere kulturelle og religiøse tradisjoner, mener jeg er en fruktbar innfallsvinkel.

Hvilken rolle India, Punjab, Sri Lanka og Tamil Eelam spiller når intervjupersonene posisjonerer seg i forhold til religion, kultur, språk, nasjonalitet og etnisitet vil jeg diskutere i 4.1. Jeg er enig med Baumann som sier at diaspora innebærer en fundamental “tripolar inter-relatedness of diaspora group, country of origin and country of residence” (s. 80).

Baumanns eksempel er indere på Trinidad, der de første kom som kontraktarbeidere for ca 150 år siden. Med diasporabegrepet som redskap skisserer han en utvikling i fem faser ved å fokusere på sosiale og politiske prosesser og dynamikken i religiøs forandring. Hans modell fungerer som en ramme rundt sider ved tilpasning av religion til en ny kontekst, som tradisjonisme, pragmatisk nytolkning og innovasjon. Han differensierer, i ulike faser, en utvikling som har foregått over lang tid med vekt på hvilke faktorer som har hatt betydning for forandringer. Modellen gjør det enklere å systematisere og gjøre rede for kompleksiteten, sier Baumann. Han vil også vise at det er mulig å kombinere sosioøkonomisk og politisk integrering med bevaring av religiøs identitet. Det å ta vare på forskjeller og mangfold kan vise seg å være vellykkete midler i integreringsprosessen, og dermed kan diaspora fremme kreativitet når det gjelder forholdet mellom bevaring og tilpasning. Baumann abstraherer og typifiserer betydningsfulle kjennetegn med den hensikt å systematisere og tydeliggjøre. Fasene skal ikke forstås som kronologiske, og derfor er det mulig å anvende dem på hinduer i Norge, selv om de ikke har en 150-årig historie her. Utviklingen går dessuten forttere i dag enn tidligere, siden kontakten med opprinnelseslandet kan opprettholdes på en rekke nye måter. Jeg relaterer Baumanns faser til hinduer i norsk kontekst for å vise hvordan de tilpasser seg det norske og revitaliserer egen tradisjon på ulike måter. Det er denne konteksten av balanse mellom tilpasning og revitalisering de sju barna har vokst opp innenfor.

Fase 1: *Ankomst og reorganisering av sosialt og kulturelt liv*. Opprinnelseslandet er basis, og det er derfor få relasjoner med vertslandet, de fleste i forbindelse med jobb. Fokuset er på egen gruppe og på familien, og den religiøse praksisen foregår særlig i hjemmet. Når menn kommer alene, er det ofte svært lite religiøs praksis. Etter hvert finner migrantene måter å rekonstruere livet på, slik at det ligner mest mulig på livet i opprinnelseslandet. En indisk kvinne fortalte meg hvordan hun fikk i gang religiøs praksis og høytidsfeiring da hun kom til Norge som nygift. Mannen hadde da allerede bodd i Norge noen år. Hinduene i Norge er i dag etablert med ulike templer og kulturaktiviteter. Barna har vokst opp, og mange har begynt å utdanne seg til et yrke eller er i arbeid. Denne fasen er forbi for mine intervjupersoner.

Fase 2: *Intensifisering av forholdet mellom diasporagruppen og vertslandet.* Folk etablerer seg i vertslandet, og perspektivet er nå at de skal bli en stund. Det blir etablert templer, og nye steder blir sakralisert. Dette er viktig, fordi barna vokser opp og trenger et miljø for overføring av kultur og religion. Samtidig intensiveres båndene til opprinnelseslandet for å unngå assimilering. Religiøse ledere fra hjemlandet inviteres. Denne fasen gir en god beskrivelse av hvordan mye fungerer for norske hinduer i dag. Det har blitt etablert nye helligsteder og ulike templer, som blir besøkt av religiøse ledere fra opprinnelseslandet og fra andre land i det transnasjonale nettverket. Eksempel på et nytt helligsted er Vesletjern i Lillomarka i Oslo; dette skogstjernet blir sakralisert av tamilhinduer i festivalen tirthotsava (Jacobsen 2008), en festival vi skal høre at Sanger forholder seg til. Foreldregenerasjonen er opptatt av tradisjonsformidling til barn og barnebarn, og ikke minst er de opptatt av at barna får en god utdanning i Norge, noe som karakteriserer dem jeg har intervjuet.

Fase 3: *Identifikasjonsfokus forandrer seg.* Opprinnelseslandet får stadig mindre oppmerksomhet, mens vertslandet kommer i forgrunnen. Særlig skjer dette hvis rettigheter er på plass, noen har jobbet seg opp, og innvanderne føler seg respektert og akseptert. Gruppen har som mål å skape sine egne tolkninger og sin egen kontekstuelle forståelse av hvordan religiøse normer og praksiser kan være i den nye konteksten, fordi dette er nødvendig av hensyn til neste generasjon. Det skjer nytolkninger og innovasjoner av tradisjonen, og gruppen jobber for å bli selvstendig i forhold til opprinnelseslandet. I denne fasen kan det fort bli splittelser. Både nordindiske og tamilske hinduer har beskrevet for meg hvordan de søker å tilpasse seg en ny virkelighet med vekt på revitalisering av religiøs tradisjon, fleksibilitet og integrering. Det har blitt opprettet nye templer i Oslo/Drammenområdet. Ut fra hva jeg har observert og fått kjennskap til, er det mye fokus både på India og på Sri Lanka. Dette kan henge sammen med at det er blitt enkelt å reise og enkelt å holde kontakt via ulike kommunikasjonskanaler på internett. For mange tamiler har kontakten med Sri Lanka vært maktpåliggende på grunn av borgerkrigen. Fokus på opprinnelseslandet kom fram i intervjuene både med barna og foreldrene. Slik jeg ser det, skjer nytolkning og innovasjon parallelt med fokus på opprinnelseslandet.

Fase 4: *Fortsettelse av strukturell tilpasning.* Utviklingen i denne fasen henger nøye sammen med vertslandets respons. Hvis det gis jobb- og utdanningsmuligheter, fortsetter den strukturelle og kulturelle tilpasningen. Hvis slike muligheter ikke gis, kan det føre til tilbaketrekning eller åpen konflikt, ofte kalt kulturkonflikter. Den religiøse utviklingen fortsetter med innbyrdes diskusjoner. Flere i foreldregenerasjonen i Norge har måttet ta

jobber de har vært overkvalifisert for, mens barna nå er på rask vei inn i arbeidsmarkedet og får jobber i tråd med utdanning. De er opptatt av å lykkes i samfunnet og av å bli integrert. Integrering er et begrep som går igjen i samtaler med voksne hinduer. Hva de legger i begrepet integrering, har jeg ikke spurt om. Dette vil det være interessant å utforske i en annen sammenheng.

Fase 5: *Å bli en regnbuenasjon*. Fase 5 avhenger av utviklingen i fase 4. Her kan begreper som strukturell assimilering og sterk identifisering med vertslandet være betegnende. Det vil ikke være snakk om religiøs assimilering, sier Baumann, siden inderne gjerne viser fram religiøse festivaler og andre aspekter ved religionen. Det er snakk om både – og, assimilert medlem av vertssamfunnet og bevaring av egen arv. Flere ulike religiøse bevegelser har slått rot. Divali blir feiret nasjonalt. Også hinduene i Norge er opptatt av å vise fram religiøse festivaler og egen kultur, som indisk dans. Damini House of Culture har framført Ramlila på Christiania teater og ”The Game of Dice” fra Mahabharata på Nationaltheatret.²² Jeg tviler imidlertid på at divali får like stor plass i skolen som den muslimske id-feiringen. Pavinder Grewal (2007) analyserer bonding og bridging i sin masteroppgave om den tamilske diasporaen i Norge. Et spørsmål hun drøfter er om det å delta i kulturelle og religiøse aktiviteter med basis i opprinnelseslandet, hemmer eller fremmer tilpasning til vertslandet. Dette kommer jeg tilbake til.

Baumanns modell søker å vektlegge både det komplekse i diasporasituasjonen og forandring. Jeg har relatert norske hinduer til alle fasene. Jeg mener at den første fasen er forbi for tamilene og nordinderne, i og med at templer og kulturinstitusjoner er etablert, mens vi kan finne aktuelle elementer i de andre fasene. Mine intervjupersoner vokser opp i en krevende og spennende brytningstid, der kreativitet og balansekunst kan være nyttige egenskaper. Et spørsmål er hvordan RLE-faget kan bidra positivt til revitaliserings- og integreringsprosessen, noe jeg tar opp i den avsluttende delen i avhandlingen.

Som nevnt, bruker jeg den vide diasporaforståelsen som er skissert ovenfor, men jeg har også hatt bruk for en smalere, mer fokusert diasporaforståelse. Derfor skal jeg nå ta for meg Øivind Fugleruds forståelse av diaspora og av det transnasjonale aspektet ved diaspora. Han har et annet fokus enn Baumann. Fuglerud, som er professor ved Kulturhistorisk museum og forsker ved NOVA,²³ har forsket mye om tamiler (1997a, 1997b, 1999, 2002, 2004a, 2004b;

²² Se <http://www.damini.org/produksjoner.html> (Side besøkt 31.07.11).

²³ Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Engebrigtsen/Fuglerud 2009). Han mener at migrasjon i dag må forstås i lys av tette internasjonale relasjoner og viser til en debatt som har pågått innenfor internasjonal migrasjonsforskning om ”i hvilken grad og på hvilken måte migrasjon kan og bør forstås i lys av tettere internasjonale relasjoner” (2004a:11). Migrasjon handler om mennesker som flytter fra et sted til et annet og er ikke ensbetydende med innvandring. Den internasjonale debatten har fokusert på transnasjonalisme og diaspora, begreper som er delvis overlappende og knytter an til begrepet globalisering. Fuglerud beskriver (2004a:13) antallet av nettsider knyttet til Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE) for å vise hvor tette båndene til hjemlandet kan være i dag i motsetning til tidligere. Han sier at ”at folk som flytter, i større grad enn tidligere, eller i større grad *enn det man var oppmerksom på tidligere*, holder kontakten med det land og de sosiale nettverk de har flyttet fra” (2004a:13-14). Transnasjonale studier legger vekt på å se sammenhenger mellom forholdet til det gamle landet og tilpasningen til det nye. Fuglerud (2004a:14) vil primært bruke diaspora om grupper som har måttet flytte, som oppfatter seg som ofre for tvang og som ikke kan flytte tilbake selv om de vil. Derfor er fokus i diasporabegrepet på ”drømmen og forestillingen om det som er forlatt” og på ”samholdet mellom de som har måttet flykte til ulike steder”. Fugleruds definisjon er dermed smalere enn Baumanns og Jacobsen/Kumars, men passer godt til å beskrive situasjonen til mange tamiler fra Sri Lanka. Fuglerud hevder at medlemmer av en diaspora ikke er på vei inn og viser til (2004a:15) antropologen James Cliffords (Clifford 1994) uttrykk ”not here to stay”. Tapet er ikke noe midlertidig, men selve grunnlaget for eksistensen. I følge Fuglerud er dette forskjellig fra å være innvandrere. Medlemmer av en diaspora oppholder seg i ingenmannsland. Tamilenes situasjon egner seg spesielt godt til å diskutere diasporabegrepet og ende opp med en smal definisjon. Fuglerud (2004b) er dessuten opptatt av å fokusere på prosesser i de områdene folk flytter fra, nettopp fordi de transnasjonale båndene er så sterke i dag. Han peker på stedskonstruksjon (place-making) som en viktig innfallsvinkel til migrasjonsforskning. Han hevder (2004b:94) at det meste av tamilenes kulturelle aktiviteter er knyttet til håpet om å vende hjem til et fritt tamilsk hjemland. Dette var en aktuell problemstilling i feltarbeidsperioden min, men i dag (2012) er dette håpet atskillig mindre.

Jeg har funnet den vide diasporaforståelsen til Jacobsen/Kumar og Baumann hensiktsmessig å bruke i mange sammenhenger. Når jeg diskuterer diasporakonteksten intervjupersonene lever innenfor, tenker jeg i utgangspunktet vidt om dette. I noen sammenhenger, særlig når intervjupersonene snakket om tamilenes situasjon på Sri Lanka, er Fugleruds snevrere forståelse av diaspora klargjørende. Religion er et sentralt element i min bruk av diaspora, men også andre elementer viste seg å være viktige, som etnisitet, språk, kultur, nasjonalitet – og ikke minst familie.

1.2.4 Den nordindiske hindudiasporaen i Norge

Tre av barna har Punjab i Nord-India som familiens opprinnelsesland. De bor i Oslo og har tilnytning til templer og kultur- og opplæringsaktiviteter i Oslo/Drammenområdet. Det er derfor aktiviteter i dette området, samt forhold i Punjab, jeg fokuserer på i det følgende.

De første nordindiske hinduene kom til Norge fra slutten av 1960-tallet som arbeidsmigranter eller for å ta utdanning. Jacobsen (2011a:100) anslår tallet, som er økende, til ca 4000. Flertallet er fra Punjab, og i dag bor de fleste i det sentrale Østlandsområdet. Nordindiske hinduer kjøpte Folkets hus på Slemmestad i 1992, og i 1997 ble det innviet som tempel, kalt Sanatan Mandir Sabha,²⁴ med murter (gudestatuer). Templet er et vishnuitisk, og flertallet som kommer i templet, er vishnuitter og tilber Krishna og Rama. Bhajan-synging er viktig (Jacobsen 2009a:102-103). De sentrale gudestatuene er Rama, Sita, Krishna, Radha og Durga.²⁵ Hinduene kan utføre de nødvendige ritualene i hjemmet, og der blir de utført i tråd med familiens tradisjoner. I diaspora fyller templet viktige funksjoner som sosial og religiøs møteplass, og som et sted for kulturell, språklig og religiøs tradisjonsformidling. I templet møtes hinduer og deltar i ritualene i fellesskap, og det har derfor vært viktig å finne samlende måter å gjennomføre ritualene på. Når det er høytider, kommer mange i templet, og da hender det også at hinduer og sikher samles til fellesskap, slik jeg har observert i forbindelse med feiringen av jagran, en høytid for Durga. Intervjupersonenes forhold til templet tar jeg opp i 4.1.2.1. De nordindiske hinduene er organisert i ulike kulturelle organisasjoner og driver kulturell og språklig opplæring av barn og unge. En slik organisasjon er Vishva Hindu Parishad. De to nordindiske jentene, Geeta og Amrita, deltok i religiøs og kulturell opplæring kalt shibir.²⁶ De gikk dessuten og lærte indisk dans og flere tradisjonelle instrumenter. Anand gikk på

²⁴ Hjemmeside: <http://www.mandir.no/documents/home.html> (side besøkt 14.07.11).

²⁵ Andre nordindiske organisasjoner i Oslo/Drammenområdet med ambisjoner om å bygge tempel er Hindu Sanatan Mandir, Drammen og Shri Vaishnav Mandir, Oslo (Jacobsen 2009a:92-93).

²⁶ Shibir betyr leir / leirskole,

”hindiskole” hjemme hos noen kjente. I følge Gupta (2006:21-23) er indere²⁷ i Norge typisk middelklasse med god utdanning og vekt på familie og utdanning. Forholdsvis mange tilhører brahmanaklassen. Gupta sier også at de er godt integrert i den norske kulturen og det norske samfunnet.

Hinduer med familiebakgrunn i Punjab kommer fra et område der det er vanlig med interreligiøs praksis. Nesbitt (2009:153) skriver i *Brill's Encyclopedia of Hinduism* at hinduisme i Punjab er karakterisert ved at det har oppstått ulike åndelige veier og av gurubevegelser, ved påvirkning fra islam fra det 8. århundret og fra kristendom i det 19. og 20. århundret. Hun beskriver sammenhengen mellom de tre store religiøse tradisjonene i Punjab, hinduisme, sikhisme og islam (s.157-159); hun dekonstruerer dem som atskilte tradisjoner og legger vekt på det nære forholdet og samspillet mellom dem. Videre (s. 154) peker hun på det dynamiske forholdet mellom hindu- og sikhtradisjonen og diskusjonene om dette (s.159-161). Fra sikhtradisjonens start har det vært interaksjon på mange områder mellom sikher og hinduer. Sikhguruene og de fleste av deres tilhengere kom fra hindufamilier. Mange hinduer fra Punjab vektlegger at også sikhene er hinduer på linje med andre bevegelser innenfor hinduisme, og mange hinduer oppsøker sikhenes religiøse samlingssteder. Et sentralt punkt i sikhbevegelsen var imidlertid kritikk av hinduistisk religiøs praksis, og mange sikher er opptatt av å markere seg som en egen religion (Jacobsen 2011a:102).

Ved delingen av britisk India (”partition”) i 1947 var ca 4 millioner hinduer og sikher fra Punjab på feil sted, og flere hundre tusen, kanskje en million, ble drept (Nesbitt 2009:166). I tillegg kommer alle muslimene som var på feil side av den nytrukne grensen. Tusener av hindutempler ble ødelagt i pakistansk Punjab. Hendingene i forbindelse med delingen påvirker fortsatt identitetsforståelsen til hinduer fra Punjab.²⁸ En stor del av hinduene i diaspora har bakgrunn i Punjab.²⁹ Antallet sikher i diaspora er imidlertid større enn antallet hinduer fra Punjab. Dette påvirker også diasporahinduene fra Punjab (s. 167-168). Forholdet mellom muslimer og hinduer i Punjab kommer jeg tilbake til.

Jeg har registrert at voksne hinduer har en tendens til å betrakte sikhisme og buddhisme som retninger innenfor hinduisme. Som jeg skal vise senere, er det imidlertid forskjell på den

²⁷ Hvorav et flertall var sikher da Gupta gjorde sine undersøkelser. Jacobsen (2011b:25) sier at det nå er større vekst av hinduer enn av sikher fra India. Dette skyldes at mange hinduer nå kommer for å få arbeid innen IT og helse.

²⁸ Språk er en viktig del av denne identiteten, og hinduer fra Punjab identifiserer seg med språket hindi.

²⁹ I Storbritannia er det kun antallet hinduer fra Gujarat som er større.

kunnskapen barna hadde om sikhisme og buddhisme, noe som må skyldes at de har praktiske erfaringer med sikhisme, mens de ikke har tilsvarende kontakt med buddhister, noe som fører til at buddhisme er fjernere i hverdagen.

1.2.5 Den tamilske hindudiasporaen i Norge

Fire av barna har Sri Lanka som familiens opprinnelsesland. De bor i Oslo og har tilknytning til templer og kultur- og opplæringsaktiviteter i Oslo-området. Alle var knyttet til Tamilsk ressurs- og veiledningssenter (TRVS). Det er derfor aktiviteter i dette området, samt forholdene for tamiler i Sri Lanka jeg fokuserer på i det følgende. Knut A. Jacobsen (2004, 2008, 2009a, 2011a/b) har i flere sammenhenger skrevet om tamilene i Norge og den tamilske hindudiasporaen. Ca 700 000 tamiler har forlatt Sri Lanka som en følge av diskriminering, forfølgelse og borgerkrig. Etter valget i 1956 kom nasjonalistiske buddhistiske singalesere til makten og definerte Sri Lanka som en nasjon for den singalesisktalende buddhistiske majoriteten. De første tamilhinduene fra Sri Lanka kom imidlertid til Norge før borgerkrigen brøt ut i 1983. På tidlig 70-tall var det ca 50 tamiler i Norge (Jacobsen 2009a:96). Mange kom som følge av kjedemigrasjon etter at Antony Rajendram, en katolsk kristen tamil, kom til Norge for å utdanne seg innen fiskeri i 1954 og fikk kontakt med Arne Fjørtoft i avholdsorganisasjonen Norges Godtemplar Ungdomsorganisasjon (NGU). Sammen startet de et fiskeriprosjekt i Jaffna-området på Sri Lanka (Cey-Nor Development Foundation).³⁰ Mange tamiler kom til Norge ved hjelp av Cey-Nor for å få utdanning innen fiskeri, mens andre kom for å få utdanning på folkehøgskoler og universiteter. Etter utbruddet av borgerkrigen kom mange flere. De fleste er hinduer eller kristne, men noen er også muslimer. I følge Jacobsen (2011b:26-27) blir hindutamilene ofte sett på som en politisk, ikke en religiøs gruppe av norske myndigheter. I 1998 ble templet Sivasubramanyar Alayam³¹ offisielt åpnet på Ammerud i Oslo (Jacobsen 2009a:101). Templet er shivaitisk, der Sivas sønn Murugan er den sentrale guden. Andre sentrale guder er Pillayar/Ganesha og gudinnen Amman/Durka.

Tamilene legger stor vekt på å bevare språk, kultur og religion. Sentralt i dette arbeidet er TRVS. I følge lederen, Kasinathan Nirmalanathan, som jeg intervjuet i desember 2006, hadde skolen ca 2200 elever spredt på atten avdelinger i Norge. På tidspunktet for intervjuet

³⁰ NGU gikk inn i prosjektet fordi mange fiskere hadde et alkoholproblem.

³¹ Hjemmeside: <http://www.hindutemple.no/>

Se også http://lokalhistoriewiki.no/index.php/Norsk_Hindu_Kultursenter og <http://www.kulturminneareet2009.no/prosjekter/sekretariatets-6-prosjekter/ukens-kulturminne/uke-28-hindutempelet-paa-ammerud> (sider besøkt 21.12.11)

var det tre avdelinger i Oslo med ca 1400 elever. Morsmål og kulturaktiviteter er i fokus. Dessuten arrangerer senteret leksehjelp, også for barn fra andre minoriteter og etnisk norske barn. Andre aktiviteter er eldretreff, norskopplæring, yoga, håndarbeid, engelskundervisning og karate. Lederen er ansatt i 50 % stilling, andre jobber frivillig. Nirmalanathan fortalte at det er samarbeid mellom tempel og kirke om to religiøse dager i året. Siste dag før jul kommer en prest fra kirken, og i overgangen september/oktober er det, i forbindelse med navaratri, feiring med hinduprest. Det er godt samarbeid mellom hinduer og kristne fra Sri Lanka, og begge grupper bruker senteret, mens ingen av de ca 50 muslimske familiene brukte det. På skolen er tamil det overordnede, det religiøse er underordnet. Barna lærer om sin egen religion og får religiøs opplæring ("Ikke som i KRL. Sri Lanka har ikke fellesfag"). Det de lærer av tamilsk kultur, er dans, musikk og språk. De kristne får den religiøse undervisningen i St. Olav kirke og i St. Hallvard kirke, mens hinduene får sin opplæring i templet på Ammerud og på TRVS. Nirmalanathan sa at KRL-faget ikke var noe problem for ham eller hans barn. Han la til at tamiler ikke har noe i mot faget, fordi de ikke er religiøst aktive på samme måte som muslimene. Han sa om seg selv: "Jeg er hindu, men går også i kirken, for eksempel når det er brylluper". Blandede ekteskap mellom hinduer og kristne er det blitt mer av. Tamiler gifter seg også med andre folkegrupper, selv om dette ikke er vanlig. I følge Nirmalanathan er TRVS' hovedmål integrering i det norske samfunnet.³²

Pavinder Grewal har i sin masteroppgave om TRVS (2007) diskusjoner som er interessante med tanke på mine intervjupersoner. Hun diskuterer betydningen av TRVS i lys av teorier om "bonding" og "bridging" som sosial kapital.³³ Hun fant at TRVS representerte et godt miljø for bonding, men at senteret også i noen grad bidro til bridging når det gjaldt integrering i det norske samfunnet. Hun peker blant annet på at idrettsaktiviteter som fotball bidrar sterkt til bridging når det gjelder den mannlige delen av tamilene. Grewal vektlegger at en god bonding sosial kapital kan være en viktig forutsetning for bridging. De tre jentene jeg har intervjuet, går alle og lærer tradisjonell dans. De to nordindiske går på en indisk danseskole, mens Sumaty, som er tamil, går på TRVS. Tradisjonell dans er sannsynligvis en aktivitet som særlig fremmer bonding. Det betyr imidlertid ikke at disse jentene ikke er gode på bridging. Opplæring i språk og kultur er viktig for de fire tamilske intervjupersonene, særlig er språkopplæring viktig. Sanger er dessuten opptatt av at han går på tamilsk fotball-

³² TRVS hadde en aktiv hjemmeside på norsk (www.trvs.no, side besøkt mai 2008). Her blir senterets oppgaver og kjerneverdier beskrevet. Organisasjonen ble opprettet i 1992.

³³ Begrepet sosial kapital er blant annet tatt fra Bourdieu (1986), men Grewal bruker også Putnams (2000) teorier om at minoriteters sosiale kapital kan ha karakter av å være enten av typen bonding eller bridging.

lag og av andre sportsaktiviteter. Han nevner også undervisning om tamilske konger og dronninger. Fortellingene om de tidlige konger og dronninger er sentrale i den tamilske identitetsbyggingen. Jeg kommer tilbake til en av de tamilske kongene, Ellalan, senere. Disse fortellingene må ses som motvekt mot singalesernes fortellinger som skal legitimere at Buddha ga Sri Lanka til buddhistene. Fra det sjette århundret finnes det buddhistiske krøniker som av mange singalesere blir oppfattet som historien om hvordan den singalesiske nasjonen ble grunnlagt (Fuglerud 2004b:98). Det fortelles at den nordindiske prinsen Vijaya ankom Sri Lanka i samme øyeblikk som Buddha gikk inn i nirvana. Vijaya var sønn av Sihabahu som igjen var sønn av en løve (Sihala). På tidspunktet for Vijayas ankomst til Sri Lanka skal Buddha ha uttalt: ”Vijaya, sønn av Sihabahu, er kommet til Lanka fra landet Lala med 700 følgesvenner. I Lanka, gudenes hersker, skal min religion grunnlegges. Beskytt derfor ham, hans menn og Lanka” (Fuglerud 2004b:98).

Tamiler i Norge har ulike holdninger til Tamil Tigers of Tamil Eelam (LTTE) og til spørsmål om tilbakevending og integrering. Fuglerud (2004b:95) deler tamilene inn i tre hovedkategorier med utgangspunkt i når de kom til Norge:

- arbeidsmigranter som kom mellom 1968 og 1980.
- flyktninger som var aktive i LTTE og kom i perioden 1980-1986. Dette er en svært liten gruppe, 5-10 personer, som har hatt stor innflytelse.
- asylsøkere som kom etter 1980.

Fuglerud (2004b:93) opererer også med en annen inndeling:

- De som er opptatt av kulturarven og mener at det er fullt mulig å bevare og utvikle kulturarven i Norge. De synes ikke det er et problem å være tamil i Norge. De er opptatt av samfunnet rundt seg og integrering. De legger blant annet vekt på tamilsk dans og religiøs kunnskap. Fuglerud hevder også at mange av disse er opptatt av inndelinger i alder, kjønn og kaste. I denne gruppen finner vi mange av de tidlige arbeidsmigrantene.
- De som er mest opptatt av frigjøring av Tamil Eelam og sosial endring i hjemlandet. De knytter identiteten til hjemlandet. De mener at alle er like og er imot kaste og medgift.

I intervjuet med en leder i templet tok jeg opp noen av disse spørsmålene. Han sa at det er veldig forskjellig fra familie til familie hvor mye de følger med på situasjonen på Sri Lanka. Noen tenker at ”nå bor vi her”, mens andre tenker annerledes: ”Vi må prøve å lære barna mer om Sri Lanka”. Han sa også at folk har veldig forskjellige holdninger til Tamiltigrene. Han la vekt på at Tigrene er en stor organisasjon som også driver en hjelpeorganisasjon. ”Uten dem hadde vi ikke oppnådd noe”.

Jeg har ikke til hensikt å putte noen av familiene i mitt prosjekt i disse båsene, men inndelingen kan likevel være nyttig for å få et klarere bilde. For eksempel kom begge Sangers foreldre til Norge etter 1983. De er opptatt av Sri Lanka og forholdene der, noe som kom tydelig fram i det første intervjuet med Sanger. Sangers far jobber mye for Sri Lanka på fritiden, men familien er også opptatt av bevaring av tamilkulturen og av hindureligionen. Som vi skal se senere, er Sanger opptatt av den legendariske kongen Ellalan, som var et viktig samlende symbol for LTTE.

De store forandringene på Sri Lanka, med regjeringshærens seier over LTTE i 2009, kom etter at jeg hadde gjennomført intervjuene med de tamilske intervjupersonene.

1.2.6 Relevant forskning om hinduer i diaspora

Her presenterer jeg forskning jeg har brukt gjennomgående i analysen og som det har vært særlig relevant å relatere mine funn til. Jeg har brukt forskning som utdyper, bekrefter og skiller seg fra mine funn. I februar 1994³⁴ møtte jeg første gang Robert Jackson og Eleanor Nesbitt og deres forskning, en forskning som har hatt stor betydning for mange norske religionspedagoger. *Hindu Children in Britain* (1993) har blitt en klassiker om barn med hindubakgrunn i diaspora. Boka har også vært prinsipielt viktig når det gjelder spørsmålet om representasjon av religion, noe også jeg er opptatt av. Forskergruppen i Warwick gjorde et femårig prosjekt, der det ble benyttet fortolkende antropologisk metodologi. En regner at det på den tiden var ca 360 000 hinduer i Storbritannia. Flertallet hadde kommet etter 2. verdenskrig, og majoriteten hadde opprinnelse i Gujarat og i Punjab. Boka beskriver religiøs og kulturell bakgrunn, barnas selvforståelse og deres erfaringer med religiøs og kulturell praksis, betydningen av ulike religiøse bevegelser, guruer og kulturell formidling. Nesbitt har samlet mange av de artiklene hun har skrevet gjennom årene, i boka *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches* (2010), deriblant en rekke artikler om barn og unge med hindu- og sikhbakgrunn. Jeg har funnet sammenfall med Jackson og Nesbitts forskning på flere områder, men også forskjeller, som kanskje kan tyde på at sekulariseringen blant hinduer er kommet lengre i dag. Som tidligere påpekt, er den britiske forskningen om diasporahinduer preget av at flertallet av britiske hinduer har nordindisk bakgrunn. Tamilhinduene, som er inkludert i min undersøkelse, representerer en annen form for hinduisme og en annen diasporabevissthet enn mange nordindere. I 2.6 forklarer jeg

³⁴ Seminar på University of Warwick i regi av NEKRIF (Nettverk for forskning på kultur, religion og identitet i en flerkulturell kontekst).

hvordan jeg bruker metodologien fra Warwick og diskuterer kritikk og videreutvikling av Jackson og Nesbitts forskningsperspektiver.

Guptas studie av unge hinduer med nordindisk bakgrunn, *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity* (2006), har gitt meg interessante muligheter for komparasjon. Guptas intervjupersoner har i noen sammenhenger holdninger som skiller seg fra holdningene til mine intervjupersoner, mens det er samsvar i andre sammenhenger. Jeg mener at dette kan ha sammenheng med at hans intervjupersoner mangler erfaring med KRL-faget, mens fokus i min undersøkelse nettopp er barna i KRL-konteksten. Guptas mål var å finne ut hvordan hinduisme som trossystem forandret seg i en nordeuropeisk kontekst. Han analyserer temaer som religionsforståelser i hinduisme og i vestlig kontekst, det kollektive og det personlige, hvem er hindu. Ut fra analysen av disse temaene viser han hvordan tenkemåten til informantene har en tendens til å forandres i diaspora.

Jacobsen (2003, 2004, 2008, 2009a/b, 2011a/b) legger vekt både på den tamilske og den nordindiske tradisjonen og har i bøker og artikler beskrevet ulike grupper av hinduer i Norge, religiøs praksis, festivaler, stedskonstruksjon og livsriter. Jacobsen er derfor en nyttig referanse for min forskning. Jacobsen bruker norske hinduer som informanter, men ikke barn i skolekonteksten.

Jeg bruker også Martin Baumann og Kurt Salentins kvantitative undersøkelse, presentert i artikkelen “Migrant Religiousness and Social Incorporation: Tamil Hindus from Sri Lanka in Germany” (2006), fordi den gir mulighet for komparasjon med et større materiale. Hos Baumann og Salentin finner jeg både bekreftelser og forskjeller. En kvantitativ undersøkelse vil, til forskjell fra min, ikke kunne gå i dybden med oppfølgingsspørsmål og begrunnelser.

Den forskningen jeg har presentert ovenfor har jeg hatt stor nytte av, samtidig som jeg ser at min forskning supplerer og kontrasterer den på flere områder. Dette vil komme fram i Del 4. Sammenlignet med forskning om muslimer i Norge, er det lite forskning om hinduer. Min forskning vil bidra til å minske noe av denne skjevheten.

1.3 Religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole

Bakteppet og en forutsetning for mitt forskningsprosjekt er religions- og livssynsundervisningen i grunnskolen. Derfor vil jeg i dette hovedkapitlet peke på de trekk ved KRL/RLE-faget som danner konteksten for feltarbeidet og analysen av det empiriske materialet.

1.3.1 Fellesfaget KRL / RLE som kontekst

I 1995 kom utredningen *Identitet og dialog* (NOU 5/1995), der det ble anbefalt å innføre et obligatorisk religions- og livssynsfag i norsk grunnskole, i utredningen karakterisert som ”et åpent og inkluderende kristendomsfag” (s. 7). Faget skulle i utgangspunktet være felles for alle elever og ble kalt et ”utvidet kristendomsfag” (s. 8). I tillegg til stoff fra kristendoms-kunnskap skulle faget inneholde lærestoff om andre religioner, samt filosofi og etikk. Begrunnelsen var at den daværende oppdelingen i to fag, kristendoms-kunnskap og livssynskunnskap, var uheldig. Oppdelingen kunne formidle det indirekte og uønskede budskapet at det er ”naturlig at mennesker splittes opp” når det handler om religion og livssyn, fordi dette er ”så farlige, ømfintlige og vanskelige tema at elevene ikke kan være samlet” (s. 11). Dessuten kunne det signalisere at elever ikke behøver å lære om andres livssyn. Videre ble det vektlagt (s. 10) at ”Alle elever skal få kjennskap til visse sider ved vårt samfunns tro og tradisjoner”, at alle må kjenne grunnleggende etiske og moralske spørsmål, at tro og livssyn er grunnleggende for identiteten og sentralt i kulturen, og at ”kunnskap om egen kultur er en forutsetning for åpenhet, toleranse og dialog”. Utredningen la stor vakt på kristendommens (i evangelisk-luthersk form) betydning for norsk kultur, samfunn og historie: ”Det utvidede kristendomsfaget skal ha sin basis i den evangelisk-lutherske læren, i og med at det er i denne formen elevene møter kristendommen i dagens norske samfunn” (s. 8).

Det nye faget, nå kalt ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering” (forkortet KRL), ble innført med grunnskolereformen i 1997 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996). Hovedemnene (”Strukturen i faget” s. 92) i faget var ”bibel-kunnskap”, ”kristendommens historie”, ”kristen livstolkning i dag”, ”andre religioner” og ”etikk/filosofi”. Selve planen var svært detaljert med en rekke angitte hovedmomenter. I 2002 kom en revidert læreplan (*KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen*. 2002). Faget skiftet navn til ”Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap” (fortsatt KRL). Hovedemnene var nå noe annerledes

organisert, med tre ulike målområder for hvert hovedtrinn ("Prinsipper for oppbygningen av faget" s. 12). Småskoletrinnet: "kristendom", "andre religioner og livssyn" og "etikk og filosofi". Mellomtrinnet: "kristendom", "islam, buddhisme, hinduisme, jødedom og livssynshumanisme" og "etikk og filosofi". Ungdomstrinnet: "hellige tekster i kristendommen og i andre religioner", "religiøst og livssynsmessig mangfold i moderne tid" og "etikk og filosofi". Dessuten ble antall hovedmomenter redusert. Jeg har gjennomgått dette forholdsvis detaljert for å vise at i de to første planene ble begrepet "andre religioner" brukt om de religionene som ikke ble betegnet som kristendom. Å bruke betegnelsen "andre" om noe kan implisere at det ses i forhold til noe som er normen, det normale og vanlige, i motsetning til det som altså er annerledes.

I 2005 kom neste revidering med *KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn*. Denne planen skulle gjelde i reformen "Kunnskapsløftet", men ble innført et år tidligere enn de andre fagplanene med bakgrunn i en uttalelse i FNs menneskerettighetskomité av 3. november 2004. Komiteen kritiserte ordningen med delvis fritak i faget, som den mente var i strid med foreldrenes rett til å sørge for barnas religiøse og moralske oppdragelse. Dette førte til at det ble gjort endringer i læreplanen for faget og i Opplæringsloven. Det understrekes i *KRL-boka 2005* (s. 5) at KRL-faget skal være et ordinært skolefag og at undervisningen ikke skal være forkynnelse eller religionsutøvelse. Ellers er det nytt at planen, i samsvar med "Kunnskapsløftet" generelt, angir kompetansemål for elevene, ikke hovedmomenter i undervisningen, slik de tidligere planene gjorde. Innledningsvis i planen angis hovedområder i faget (s. 10). 1.-7. årstrinn: "kristendom", "jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn" og "filosofi og etikk". 8.-10. årstrinn: "kristendom", "jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn" og "filosofi og etikk". Hinduisme ble ikke lenger puttet i båsen "andre religioner",³⁵ men navngis i en gruppe sammen med de religionene som ikke betegnes som kristendom.

I 2007 ble den norske stat dømt i Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Dommen, som bygde på den første utgaven av KRL-planen, slo fast at KRL-faget var i strid med menneskerettighetene. Dette førte til mindre endringer i planen fra 2005 og til at faget fikk nytt navn: "Religion, livssyn og etikk" (RLE).

³⁵ De tradisjonene som ikke regnes som verdensreligioner, ble imidlertid kategorisert som "annet religiøst mangfold".

Jeg har gjort feltarbeid til prosjektet fra mars 2005 til mai 2009. I den perioden har tre ulike planer vært gjeldende, og faget har hatt to ulike navn. Læreverkene som ble brukt, har ikke alltid vært forankret i gjeldende plan. Jeg vil ikke her gå gjennom de mange diskusjonene som har vært om faget i medier og annen offentlighet, men jeg vil i det følgende gjøre rede for den forskningen og den faglige diskursen som har relevans for mitt prosjekt.

1.3.2 Relevant forskning om faget

Identitet var et brennbart tema i tiden etter at KRL-faget ble lansert. Derfor har diskusjon om identitetsbegrepet, samt de- og rekonstruksjon av dette, stått sentralt i fagmiljøene knyttet til KRL/RLE. Selv om identitet ikke er det sentrale perspektivet i mitt prosjekt, gjør jeg likevel kort rede for noe av diskusjonen rundt dette temaet, siden posisjonering, slik jeg bruker dette begrepet, har sammenheng med forståelser av identitet og kultur og av relasjoner mellom disse. NOU 5/1995: *Identitet og dialog* presenterer essensialistiske forståelser av identitet, kultur og religion. Dette kommer særlig til uttrykk i kapittel 3 "En dyp strøm i vår historie" og i kapittel 5 "Identitet og dialog", særlig i 5.3 "Identitet" og 5.6 "Skolen som motkultur". I det sistnevnte kapitlet beskrives det (s. 33) hvordan skolen kan "danne motkultur i forhold til manipulerende og identitetsforvirrende samtidspåvirkninger" ved å gi "en tryggere forankring i enhetsskapende tradisjonsverdier". Det er kristendommens og humanismens verdier som skal bidra med dette.

RLE/KRL er et komplekst forskningsfelt. Innenfor norsk religionspedagogisk forskning finnes ulike posisjoner og skillelinjer. Det er gjort teoretisk og empirisk forskning. Religionspedagogene Elisabet Haakedal (2003), Peder Gravem (2004) og Sidsel Lied (2004) bruker livstolkningsspektiv med fokus på betydningen av stabile kontekster, mens religionspedagogene Geir Skeie (1998) og Sissel Østberg (1998) har utformet nye forståelser av identitetsbegrepet i pluralt perspektiv. Mitt ståsted er nærmest Skeie og Østberg. Det kan forsøksvis postuleres et skille mellom de som har et konstruktivistisk grunnsyn, er "pluralitetspositive" og ser identitetsforvaltningen som rimelig åpen og individuell, og på den andre side, de som er mer orientert i retning kulturarvperspektivet og legger vekt på en skjermet og trygg identitetsutvikling. Her hører jeg til de første.

Det essensialistiske perspektivet i *Identitet og dialog* har blitt debattert og kontrastert med konstruktivistiske forståelser. Skeie (1998, 2002) og Østberg (1998, 2003a/b) ga viktige bidrag til debatten. På basis av empiriske undersøkelser har Østberg utviklet begrepet "integrert plural identitet", mens Skeie ved hjelp av teoretiske analyser diskuterer begrepene

”plural identitet” og ”transversal identitet”. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er konstruktivistisk, men slik jeg ser det, er også essensialistiske og mer statiske forståelser av identitet og kultur en del av den plurale senmoderne virkeligheten, siden så vel forskere som ”folk flest” vil ha ulike oppfatninger om disse spørsmålene (Nicolaisen 2005, 2007, 2009, 2012; Nicolaisen/Breidlid 2000, 2011). Her er jeg på linje med Gerd Baumanns ståsted (1999), noe jeg tar opp i 4.1.1.8 når jeg diskuterer de kategoriene barna bruker i selvpresentasjoner. Også innenfor poststrukturalistisk kjønnsforskning, som er en retning jeg har hentet impulser fra, er oppgjør med essensialistiske forskningsposisjoner sentralt (se for eksempel Søndergaard 2001). Mer om dette i 2.7. Når jeg i avhandlingen bruker begreper som hindutradisjonen eller hindubarn, er begrepsbruken – og til en viss grad det innhold jeg legger i begrepene – en utfordring for mitt antiessensialistiske ståsted. Ved å bruke begrepene slik jeg gjør, står jeg i fare for å reifisere og essensialisere både hindubarn og hindutradisjonene, noe jeg også var inne på i 1.2.1. Noen begreper må jeg imidlertid bruke for å gjøre meg forstått, og jeg har valgt å bruke de ”tradisjonelle”, ”vanlig brukte” begrepene uten å sette dem i anførselstegn eller eventuelt overkryse dem.

I sin avhandling om religionspedagogikk skiller Skeie (1998) mellom tradisjonelle og moderne forståelser av pluralitet og identitet. Den tradisjonelle forståelsen tar utgangspunkt i kulturarven (i entall!), mens den moderne identiteten skiller seg fra den tradisjonelle ved å være mer plural og konstruerende i møte med pluraliteten i det senmoderne samfunnet. Skeie er imidlertid kritisk til begrepet plural identitet som han mener kan peke i retning av en oppsplittet og fragmentarisk identitet. Han vektlegger det sammenhengende i identiteten og foreslår begrepet transversal identitet om den senmoderne identiteten. Begrepet transversal er tatt fra geometrien og betegner en linje som forbinder to andre linjer, uten at det er sammenfall eller parallellitet mellom dem. Et slikt forhold mellom pluralitet og sammenheng kan sammenlignes med trekk ved hindutradisjonen. Da tenker jeg på at hindutradisjonens historie er preget av stort mangfold, men også av sammenheng. Jeg forstår det senmoderne samfunnet som plurtalt (Skeie, 1995, 1998, 2002), og ser det slik at individuelle identiteter blir forhandlet og konstruert innenfor ulike kontekster når den enkelte ut fra erfaring og hensikt posisjonerer seg og bruker de diskursive mulighetene. Jeg er på linje med pedagogen Etienne Wenger (2008), ekspert på sosial læring, som forstår identitet som erfaringer av mening, sammenheng, brudd og grenser, slik de blir forhandlet i forskjellige situasjoner og kontekster.

Jeg plasserte Lied (2004) blant dem som vektlegger kulturarv og det stabile og varige i identitetsutvikling. I sin avhandling bestemmer hun identiteten som en ”rimelig stabil enhet” (s. 58), sammensatt av ulike delidentiteter og avgrenser seg fra en forståelse av identitet som flytende og flertydig, noe hun underbygger med flere teoretikere. Lied analyserer elevtekster og tegninger og viser hvordan elever bruker fortellinger fra egen og andres tradisjon i livstolkningsarbeidet i KRL-konteksten. Hun bruker pedagogen Thor Ola Engens (1989, 1997) teorier om integrerende sosialisering i minoritets/majoritets perspektiv. Jeg hadde nytte av Lieds funn i tolkningen av Sangers forhold til bibelfortellinger (4.1.4.1). Også Østberg (1998:221-236) diskuterer og anvender sosialiseringsteorier, men har et annet perspektiv enn Engen. Hun finner begrepet ”extended socialisation” mest dekkende for sine funn om hva som skjer i skolen. Sosialiseringsteorier er flittig brukt innen norsk religionspedagogisk forskning, og det skjer stadig teoriutvikling på dette området. Likevel har jeg funnet andre perspektiver mer hensiktsmessig å bruke i mitt arbeid,³⁶ selv om jeg i én sammenheng bruker sosialiseringsteori som en alternativ forklaring. Østberg bruker jeg forholdsvis mye i hovedkapittel 4.1.

I 2005 fullførte jeg prosjektet ”Pluralitet som utfordring i spenningsfeltet mellom planer og praksis – en analyse av hvordan pluralitet reflekteres i skolens KRL-undervisning”.³⁷ Prosjektet inkluderte en undersøkelse i barneskolen, samt samarbeid med forskere og skolefolk i Sør-Afrika. Sentralt stod spørsmålene om pluraliteten i klasserommet tas på alvor i KRL-undervisningen og om hvordan praksis kan forbedres på dette området (Nicolaisen 2007). Erfaringer fra dette prosjektet, både kunnskap om internt mangfold blant hinduer i Norge og funn om hindubarns erfaringer med KRL, har jeg dratt nytte av i doktorgradsprosjektet, noe jeg vil komme tilbake til.

De siste årene har det kommet ny forskning, som jeg har hatt nytte av i mine analyser. Oddrun M. H. Bråten (2009) og Lars Laird Eriksen (2010)³⁸ har begge tatt doktorgrad ved University of Warwick. Bråtens arbeid *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* er en omfattende komparasjon av norsk og engelsk religionsundervisning i offentlig regi. Dette er et svært aktuelt tema, siden mange norske religionspedagoger har hentet inspirasjon fra og blitt påvirket av engelsk

³⁶ Jeg vil likevel presisere at i tråd med nyere norsk barneforskning, som Nilsen (2000a/b) og Stene (2005), mener jeg at sosialisering kan forstås ikke-deterministisk og kan kombineres med et aktørperspektiv på barn.

³⁷ Prosjektet (2002-2005) var en del av KUPP-programmet, Norges forskningsråd og ble gjort sammen med Halldis Breidlid, Høgskolen i Oslo og Olav Christian Ruus, Høgskolen Stord-Haugesund. Metodene var observasjon, intervju og dokumentanalyse. Deler av arbeidet var aksjonsforskning.

³⁸ Lars Laird Eriksen har skiftet navn til Lars Laird Iversen. Avhandlingen har kommet som bok av Iversen.

religionspedagogikk, meg selv inkludert. Bråtens analyser av forholdet mellom et kulturarvperspektiv og et pluralitetsperspektiv tar jeg opp i 4.3.3, og jeg sammenligner mine tolkninger av den samfunnsmessige konteksten for religions- og livssynsundervisningen med Bråtens analyser av de akademiske debattene om religionsundervisning og ”national styles”/”national imaginaries” (5.3).

Når det gjelder Eriksen, har hans anvendelse og videreutvikling av Warwickmodellen ved å integrere maktperspektiv (se 2.6) vært spesielt interessant med tanke på min metodeutvikling. Hans avhandling har tittelen *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*. Hans analyser av norsk identitets- og religionspolitikk (se 5.3) er innenfor samme forståelsesramme som mine analyser av KRL/RLE-faget, ved at han ser denne politikken som myndighetenes instrument i konstruksjonen av det moderne norske samfunnet.

Marie von der Lippe (2010) doktorgradsarbeid *Youth, Religion and Diversity* er knyttet til det europeiske EU-finansierte REDCo-prosjektet (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?). Lippe analyserer diskurser om religion, flerkulturalitet og identitet blant ungdom i alderen 13-15 år. Av et totalt antall på 157 i en spørreskjemaundersøkelse som inngikk i hennes prosjekt, var det to hinduer (Lippe 2010:153, article 1). Disse to hinduene karakteriserer deres religiøse tradisjon som ”a way of life” (s. 158), noe som det er vanlig at hinduer gjør. Lippe (article 4, s. 18) diskuterer i artikkelen kategoriseringer som ”kulturell kristen” og ”kulturell muslim”, noe jeg tar opp i 4.1.2.1 i forbindelse med en av mine intervjupersoners forhold til hindutradisjonen.

De tre nevnte nyere avhandlingene gir svært relevante innspill til videre diskusjoner om norsk religions- og livssynsundervisning, men ingen av dem har spesielt fokus på hinduer. I neste hovedkapittel forklarer jeg hva jeg mener min avhandling kan bidra med når det gjelder hinduer i RLE og nye perspektiver på barn og RLE mer generelt.

1.4 Forskningsprosjektets aktualitet

Hvorfor er hindubarn i religionsundervisningen et interessant tema? Hvorfor undersøke hvordan KRL-undervisningen fungerer for barn fra denne elevgruppen? For det første, som jeg har vist ovenfor, har dette ikke vært tema i norsk religionspedagogisk forskning. For det andre er det forholdsvis lite KRL/RLE-forskning med elevperspektiv, der elever har fått uttrykke seg verbalt. Faget har blitt lovprist, fordømt, kritisert og debattert. Den norske stat har blitt kritisert i FNs menneskerettskomité og dømt i Den europeiske menneskerettsdomstolen på grunn av faget. Derfor er det påfallende at vi vet så lite om hva ulike elevgrupper mener om faget. Denne avhandlingen er et bidrag til å rette opp denne mangelen. Østberg (1998:221-231) diskuterer muslimske barns opplevelse av skolen, men dette er en liten del av hennes prosjekt. Lied (2004) diskuterer hvordan fire barn med bakgrunn i kristendom, islam og sekulært livssyn erfarer fortellinger fra egen tradisjon og fortellinger fra jødisk, kristen og islamsk tradisjon i KRL-konteksten. Hinduisme er ikke representert, verken blant barna eller fortellingene som brukes. Heller ikke i Eriksens (2010) analyse av interaksjonen i klasserom er hinduer inkludert.³⁹ I den første artikkelen i Lippes (2010) artikkelbaserte avhandling omtales noen av de svarene to hinduer gir på et skriftlig spørreskjema, mens to av artiklene til Lippe handler om islam og muslimer i undervisningen. Den siste artikkelen er en analyse av hvordan fire intervjupersoner inkluderer (eller ekskluderer) religion i sitt identitetsarbeid. Ingen av dem er hinduer. Bråten (2009:289) hadde med en engelsk hindu i et gruppeintervju, som handlet om religionsundervisningen i England. Som vi ser, har ikke hinduer vært i fokus i forskning om religionsundervisning i Norge. Det var derfor et behov for forskning om hvordan barn fra hindutradisjonen fungerer i KRL-konteksten og hvordan de erfarer faget og undervisningen. Min undersøkelse er gjort i Oslo-området fordi det der er en konsentrasjon av hinduer. Barna er spredt på ulike skoler i regionen, og området har sentrale hindutempler.

Hinduer i Norge er dessuten sjelden i interessefeltet til mediene. De siste års medieskapte todeling av verden, der Vesten og islam står mot hverandre, har uheldigvis satt mangfoldet i skyggen.⁴⁰ Fordi hinduer i Norge generelt er en veltilpasset gruppe, blir de lite omtalt i medier, og de blir sjelden invitert til å delta i debatter om integrering. Hinduers kompetanse som nye borgere i Norge, kommer derfor ikke fram. Vinteren 2008/2009 kom krisen på Sri

³⁹ Eriksen/Iversen nevner en hindu i avhandlingen, men denne er ikke med i noen analyser.

⁴⁰ NRK har i de siste årene vist mer interesse for religiøst mangfold gjennom programmer med humoristisk vinkling, som "Oh my God" (2009) og "Lovesikh" (2012).

Lanka, der sivile tamiler var fanget mellom de krigførende partene, i skyggen av Gazakonflikten, branner i Australia og terrorangrep på luksushoteller i Mumbai.⁴¹ Først langt ut på våren 2009 vakte krigen på Sri Lanka oppmerksomhet i norske medier. Medieforsker Elisabeth Eide (2004:55-91) har påvist at det er en tradisjon i norske medier å vise liten eller paternalistisk preget interesse for mennesker fra India. Norske mediers ”indiske andre” fra 1920-tallet og fram til i dag har blitt framstilt som hjelpetrengende, barnslige, troskyldige, lavere på utviklingsstigen, overtroiske, uforståelige og altfor mange, men med noen enkeltindivider som skiller seg ut fra massen. Det er altså et gjennomgående fenomen at hinduer/indere/tamiler får liten oppmerksomhet og at den oppmerksomheten de får, sjelden yter dem rettferdighet.⁴² Som jeg har vist, gjelder dette også forskning om religions- og livssynsfaget i skolen.

Det er min overbevisning at hinduers erfaringer med skole, religionsundervisning og integrering er av interesse, både for de som driver med religionsundervisning og for samfunnsdebatten generelt. Hindubarn representerer andre utfordringer og muligheter enn barn fra kristne, muslimske, jødiske og sekulære hjem. Det gjelder holdninger til andre religioner, og det gjelder gudsbegrep og estetikk. Tradisjonelt er ”den store hindutradisjonen” åpen og inkluderende. Dette reflekteres i de åpne, fleksible og tolerante holdningene mange hinduer har til andre religiøse tradisjoner, noe som ofte kommer til uttrykk i ord og handling. Gjennom tidene har nye elementer blitt inkorporert i tradisjonen, samtidig som en har beholdt og bearbeidet det gamle (Jacobsen 2003; Nicolaisen 2004). Tradisjonelt er ikke hinduisme en misjonerende religion. En grunntanke er at det er mange veier til frelse og at sannheten er mangfoldig. Det at hinduer kan ha et annet perspektiv på religiøst mangfold enn det som har vært vanlig i norsk kontekst, gjør at faget kan ses fra nye vinkler.

På bakgrunn av det som er nevnt ovenfor, er det interessant å finne ut hvordan barn med hindubakgrunn bruker egne erfaringer når de posisjonerer seg i KRL-konteksten. Generelt er hinduer i diaspora godt integrerte og veltilpassede. Mitt inntrykk er at de er opptatte både av å revitalisere egen tradisjon i Norge og av å være fleksible, slik at barna kan finne seg til rette i det norske samfunnet. Siden fleksibilitet er et typisk trekk ved hindutradisjonen, er det grunn til å anta at mennesker med hindubakgrunn har gode forutsetninger for å

⁴¹ I mediernes framstilling av bombene i Mumbai var for øvrig drepte indere lite interessante sammenlignet med vestlige turister.

⁴² Våren 2012 fikk indere negativ medieomtale i forbindelse med en barnevernssak (noe som førte til negativ omtale av Norge i indiske medier) og i forbindelse med fødselstall relatert til kjønnsfordeling.

anerkjenne forskjeller og derfor har interessante ting å si om KRL/RLE-faget. Men jeg vil også snu på det og peke på at interkulturell praktisk erfaring, slik mange hinduer har, kan føre til fleksibilitet og åpne holdninger. Denne åpenheten kan på en del områder skille hinduer fra personer med bakgrunn i andre tradisjoner. Kunnskap om hinduers erfaringer med religions- og livssynsundervisningen, vil gi nye impulser til debatten om faget. Det kan være nyttig ”å se faget fra et annet sted”⁴³ enn det som har vært dominerende i debatten. Jeg ville gjøre dette forskningsarbeidet for å finne ut hvordan barn med bakgrunn i en åpen tradisjon fungerer og passer inn i et felles religions- og livssynsfag, der undervisningen skal være likeverdig, og der det ikke skal tas stilling til religiøs og livssynsmessig sannhet.

Jeg har argumentert for at hindubarns erfaringer åpner opp for nye perspektiver på religions- og livssynsundervisning. Analysen av hindubarnas selvforståelse sett i forhold til KRL-diskursen belyser samtidig noe som er en allmenn problematikk, nemlig forholdet mellom skolefaget KRL/RLE og barns selvforståelse. Prosjektets aktualitet er derfor videre enn det spesifikke fokuset på hindubarn i diaspora. Funn fra prosjektet kan også bidra med nye innspill til den generelle debatten om religions- og livssynsundervisningens begrunnelse, mål, innhold og metoder.

⁴³ ”Å se faget fra et annet sted” er en henspilling på Elisabeth Eide og Anne Hege Simonsens bok (2004) ”Å se verden fra et annet sted”. Boka handler blant annet om norske mediers ”indiske andre”.

1.5 Avhandlingens oppbygging

Jeg har vært i tvil om hva som er mest hensiktsmessig og fruktbart: å presentere analyser av intervjuene med hvert barn for seg eller å legge opp avhandlingen tematisk. Intervjuguidene var individuelt utformet. Derfor ville det å presentere hvert barn for seg, gjøre det tydeligere hva den enkelte stod for. Det ville også bli klarere hvilken betydning konteksten hadde for det enkelte barns meninger. En ulempe er at det ville være vanskeligere å ta vare på anonymiteten og at det tematisk-komparative ville bli mindre tydelig. Fordelen med en tematisk innfallsvinkel er at de ulike temaene blir belyst ut fra ulike synsvinkler, slik at det blir en mer utdypende drøfting av hvert tema.

Jeg har undersøkt hvordan andre har gjort det og tar med to eksempler her. Østbergs doktoravhandling (1998) er lagt opp tematisk, mens Lied (2004) har analyser av hvert barn for seg i sin avhandling. Begge har sine fordeler. Østbergs tematiske presentasjoner bidrar til å gi ny innsikt om de forskjellige temaene, mens Lied presenterer kasusstudier av fire barn med ulik bakgrunn for å vise på hvilke måter barn med ulik bakgrunn bruker jødiske, kristne og islamske fortellinger i livstolkningsarbeidet. Østbergs og Lieds tilnærminger er fruktbare og tydeliggjørende på ulike måter.

Det var avgjørende for meg å ta vare på kompleksiteten og dybden i barnas erfaringer, kombinert med hva som gir leseren best forståelse av feltet og hva som tar best vare på anonymiteten. Jeg endte derfor med en kombinasjon. Avhandlingen er lagt opp tematisk. Jeg ville, for tydelighetens skyld, at det skulle gå tematiske linjer gjennom avhandlingen. Begrunnelsen for det er at, ved siden av å handle om sju barns erfaringer, handler avhandlingen også om KRL-faget og religionsundervisning. Innenfor denne tematiske tilnærmingen har jeg latt det enkelte barn få sin plass. Avhandlingen er delt i fem hoveddeler:

Del 1: *Tematikk og kontekst*. Dette er den innledende delen med lokalisering av forskningsprosjektet og dets aktualitet.

Del 2: *Teori, metode og etikk*. I denne delen gjør jeg rede for forskningsmessig posisjon, jeg diskuterer sider ved kvalitativ forskning som er aktuelle for mitt prosjekt, og jeg gjør rede teoretiske og metodologiske perspektiver, samt utdypende forskningsspørsmål. Dessuten diskuterer jeg relevante forskningsetiske problemstillinger.

Del 3: *Feltet og barna*. I denne delen gjør jeg rede for feltarbeidet som bestod av observasjon og intervju, og jeg presenterer barna, deres familier, skoler og lærere.

Del 4: *Hindubarn i religionsundervisningen*. Dette er avhandlingens hoveddel og omdreiningspunkt. Her analyserer og tolker jeg intervjuene med de sju barna ut fra fire hovedperspektiver: selvforståelse, religionsforståelse, hinduisme i undervisningen, posisjoneringer og egengjøring. Det går to linjer gjennom analysen. Den ene er barnas linje, der deres holdninger, meninger og erfaringer står i sentrum. Med basis i denne barnelinjen framstår det også en KRL-linje, der sider ved faget og undervisningen blir løftet fram. Jeg diskuterer forholdet mellom barnas erfaringer og KRL-diskursen fra ulike perspektiver.

Del 5: *Hindubarn og religionsundervisning*. Her trekker jeg linjer, diskuterer og ser framover.

I tillegg til de fem hoveddelene, er det litteraturliste og vedlegg.

1.6 Oppsummering: Tematikk og kontekst

I Del 1 av avhandlingen har jeg lokalisert prosjektet innenfor religionspedagogikk. Jeg har gjort rede for avhandlingens tema, som er hindubarn i KRL-faget, og presentert det sentrale forskningsspørsmålet, der jeg spør etter hindubarnas erfaringer med religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Jeg har kontekstualisert prosjektet innenfor den nordindiske og tamilske hindudiasporaen i Norge og den norske grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Jeg har presentert mangfoldet innenfor hindudiasporaen og forskjeller mellom den nordindiske og den tamilske retningen. Jeg har presentert ulike forståelser av de sentrale begrepene hinduisme og diaspora og gjort rede for min forståelse av dem. Jeg har gjort rede for relevant forskning om hinduer i diaspora og om KRL/RLE-faget. Jeg har vist at prosjektet er aktuelt, fordi det gjennom barns stemmer presenterer perspektiver på KRL-faget og fordi det bidrar til å bote på en mangel, nemlig forskning om hinduer i KRL/RLE. Hindubarnas meninger og holdninger gir et nytt perspektiv på faget og undervisningen. Jeg har begrunnet oppbyggingen av avhandlingen.

DEL 2. TEORI, METODE OG ETIKK

I denne delen av avhandlingen gjør jeg rede for teoretiske og metodologiske perspektiver. Jeg klargjør min forskningsmessige posisjon og presenterer de utdypende forskningsspørsmålene. Prosjektet er multiperspektivistisk, og jeg forklarer hvorfor og hvordan jeg har kombinert de ulike perspektivene og kommet fram til min metode. Jeg gjør dessuten rede for forskningsprosessen for å vise på hvilke måter analysen av empirien har drevet teori- og metodeutviklingen framover, fra et utgangspunkt i fortolkende antropologisk tilnærming til også å integrere mer dekonstruerende og kritiske perspektiver. Til slutt diskuterer jeg forskningsetiske utfordringer knyttet til mitt prosjekt. De sentrale perspektivene er:

- Fortolkende antropologisk tilnærming med basis i Warwicktradisjonen
- Diskursanalyse og dekonstruktivistiske perspektiver med basis i Laclau og Mouffes diskursteori og i kjønnsforskning inspirert av Foucault og Derrida
- Postkoloniale perspektiver med basis i Bhabha og Said

Siden mitt mål har vært å forstå noe om hindubarns perspektiver på eget liv, var kvalitative data og metoder det naturlige valget. Dataene er feltnotater og intervjuetekster. Metodene er observasjon, intervju og tekstanalyse. Jeg har gjort en dybdestudie, der målet er å få fram kompleksiteten i barnas posisjoneringer, meninger og holdninger. Prosjektet har et antropologisk og religionsvitenskapelig preg, fordi jeg forholder meg til barn med familiebakgrunn i spesifikke kulturelle og religiøse tradisjoner, og fordi disse kontekstene er sentrale i tolkningene av barnas erfaringer. Fokuset på barn og religionsundervisning gjør likevel at jeg definerer prosjektet som religionspedagogisk forskning.

2.1 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme i en moderat form (Afdal 2010:90) er den teoretiske basisen for prosjektet, og jeg vil i det følgende avklare min posisjon. I 2.7 forklarer jeg min bruk av Laclau og Mouffes diskursteori, som gjerne regnes for en radikal form for sosialkonstruktivisme. Grunnleggende innenfor sosialkonstruktivistiske tilnærminger er at vår kunnskap om verden er et produkt av våre måter å kategorisere på, noe som betyr at vårt syn på verden og vårt kunnskapssyn er kulturelt betinget. Den sosiale verden konstrueres sosialt og diskursivt, og kunnskap dannes i sosial interaksjon. Ulike sosiale konstruksjoner av verden fører i sin tur til ulike sosiale handlinger (Jørgensen/Philips 2005:13-17). Sosiologene Peter L. Bergers og Thomas Luckmanns *The Social Construction of Reality*, som først kom i 1966 og siden har kommet i en rekke utgaver, skal visstnok være den første boka med sosialkonstruktivisme i tittelen. Deres kognitive teori om den samfunnsskapte virkelighet har vært banebrytende innenfor kunnskapssosiologien og religionssosiologien. Abstraksjonsnivået i Berger og Luckmanns teori er høyt, og de har blitt kritisert for å være intellektualistiske og harmoniserende (Furseth/Repstad 2006:74-78). Religion blir beskrevet som et kognitivt system. Grunntanken er at den sosialt konstruerte virkeligheten virker tilbake på individet som meningsstrukturer og som legitimering. Deres mål var å bygge bro mellom makro- og mikrososiologi ved å utvikle en dialektisk teori på mesonivå med fokus på vekselspillet mellom aktører og strukturer og på mennesket som sosial aktør (Berger/Luckmann 1966, 1978).⁴⁴ Jeg møtte Berger og Luckmanns teorier første gang da jeg studerte samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø i 1980/81 og mener at det grunnleggende i deres teorier om den samfunnsskapte virkelighet fortsatt har gyldighet. KRL-faget representerer en kunnskapsstruktur, som har meningsgivende betydning for elever og lærere, for eksempel når det gjelder synet på religion og religiøs tilhørighet. Denne strukturen er konstruert av de som gir føringer og lager planer og blir påvirket av de ulike aktørene innenfor feltet.

Jeg har blitt inspirert og har hatt nytte av perspektiver fra poststrukturalistisk og dekonstruktivistisk kjønnsforskning (Järvinen 1998; Søndergaard 2001; Røthing 2002; Lenz Taguchi 2004), som er sosialkonstruktivistisk basert. Denne forskningen henter inspirasjon

⁴⁴ Berger og Luckmann er dessuten opptatt av sosialiseringsprosesser og bygger blant annet på Meads (1962) teori om identitetsdannelse. Som nevnt, har jeg valgt ikke å bruke sosialiseringsteorier.

og ideer fra Jacques Derrida (for eksempel 1997, 2006) og Michel Foucault (for eksempel 1999, 2006).

Den ”nye” forståelsen av virkeligheten som diskursivt konstruert kalles den språklige vendingen. Tanken er at det er språket som konstituerer virkeligheten. Noen snakker også om en kulturell vending. Dette innebærer ikke nødvendigvis en antirealistisk posisjon, men at virkeligheten gis mening gjennom språklige og kulturelle uttrykk og konstruksjoner. Følgelig er begreper som regel mangetydige. Et eksempel er at for barna i mitt prosjekt er det flytende og uklare grenser mellom begreper knyttet til kultur, religion og språk – og mellom fenomenene som sådan, som selvfølgelig også er mangetydige. Barna konstruerer sin egen forståelse av dette komplekse feltet, en forståelse som ikke nødvendigvis samsvarer med den forståelsen undervisningen representerer. Når en ser begreper som mangetydige, blir det, som nevnt tidligere, problematisk å sette merkelapper på personer. Innenfor en forståelse av språket som skissert ovenfor, blir derfor essensialisering og reifisering problematiske utfordringer. Hvis jeg skulle gjennomføre dette perspektivet til sin ytterste konsekvens, ville det alltid være behov for dekonstruksjon av de begrepene som anvendes, og sånn sett blir dekonstruksjon en evigvarende prosess. Da er det kanskje på tide å dekonstruere dekonstruksjon ...

2.2 Validiteter og troverdighet

Jeg kan selvfølgelig ikke, ut fra observasjon av og intervjuer med sju barn, framskaffe en allmenngyldig sannhet om hindubarn i KRL. I utgangspunktet kan jeg si noe om mine intervjupersoner. Dette er selvsagt innenfor kvalitativ forskning. Jeg mener imidlertid, som jeg skal argumentere for, at kvalitativ forskning kan og bør gjøre mer. Målet har vært å få fram et mangfoldig og mangetydig bilde. Derfor har jeg utforsket barnas erfaringer fra ulike perspektiver, for eksempel har dybdeintervjuene med barna blitt utformet og tolket i sammenheng med observasjon og med intervjuer med foreldre og lærere. En kunne tenke seg at det ville være tilstrekkelig å intervju barna for å få fram deres perspektiver. Jeg har brukt observasjon for å supplere intervjudata, og fordi observasjon gjorde det mulig å intervju barna med utgangspunkt i en kontekst vi begge hadde vært til stede i. Når jeg kunne vise til ting de hadde sagt og gjort i KRL-timene, ga det meg noe håndfast å gripe tak i. Det var dessuten viktig å se hvordan barna posisjonerte seg i klassen og hvor aktive de var, en innsikt jeg har brukt til å kontrastere religiøs aktivitet. Intervjuene med foreldre og lærere ga meg innsikt i hva de tenkte om noen av de problemstillingene jeg diskuterte med barna. Når en benytter ulike metodiske tilnærminger i kvalitativ forskning, vil ulike og motstridende data kunne komme fram. Steinar Kvale (2004:170) sier at det viser ”den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes”.

Det var i det store og hele overensstemmelse mellom det barna sa og det foreldrene sa. Intervjuene med foreldre ga ofte en utdypende forklaring til barnas holdninger og meninger. I ett tilfelle var det imidlertid uoverensstemmelser. Et barn sa noe som ble avkreftet av foreldrene. Uoverensstemmelsen var i seg selv ikke avgjørende for nytten av intervjuet, men det førte til at jeg lurte på om det var mer i intervjuet med barnet som eventuelt ”ikke stemte”, om dette barnet var en liten dikter, eller om barnet diktet mer enn de fleste. I så fall, er det kanskje interessant hva barnet dikter. En annen mulighet er at foreldrene ikke forstod mitt spørsmål eller av for meg ukjente grunner svarte som de gjorde. Østberg (1998:51-52) diskuterer forholdet mellom triangulering og ”multiple methods strategy”. Hun sier at triangulering har vært brukt om det å sjekke ulike funn mot hverandre, mens ”multiple methods strategy” handler mer om mening og forståelse enn om å sjekke pålitelighet. Jeg presenterte et eksempel på motstridende opplysninger som kom fram i intervjuer. Dette kan muligens oppfattes som sjekking av pålitelighet. Min holdning til dette er imidlertid at

individer kan ha ulike grunner til å si det de gjør og tolke hendinger på ulike måter. Jeg vil derfor karakterisere min tilnærming som ”multiple methods strategy”, siden poenget mitt er å få fram mangfoldige og nyanserte bilder av intervjupersonenes erfaringer.

Når det gjelder forholdet mellom lærerintervjuene og barneintervjuene, kunne det komme fram ulike perspektiver og synspunkter på den samme undervisningsbolken. For eksempel var det stor forskjell på hvordan en lærer og en elev vurderte en undervisningsbolk om hinduisme. Det er ikke overraskende. I det nevnte tilfellet samsvarte barnets perspektiv med mine observasjoner. Men jeg erfarte også det motsatte. Jeg kunne ha en kritisk holdning til noe en lærer sa, mens barnet syntes det var greit. Dette illustrerer nytten av både å observere og intervju for bedre å kunne beskrive mangtydighet.

Når det gjelder lærernes vurderinger av elevene, kunne de gi meg en utdypet forståelse. I et par tilfeller opplevde jeg imidlertid at jeg hadde jeg skjønt mer enn læreren. Et barn som var svært stille og beskjeden i timene, karakteriserte læreren som lite reflektert. Den karakteristikken stemte ikke med mine erfaringer i intervjusituasjonen. En annen elev framstod som en ivrig hindu i timene, noe som gjorde at læreren trodde at barnet og familien var religiøst aktive. I intervjuene med dette barnet og en forelder kom det motsatte fram.

Så tilbake til spørsmålet om generalisering. Her støtter jeg meg på Kvale (2004:158-177), som skriver om validitet som sosial konstruksjon. Hans ståsted er ”moderat postmodernisme”, som i denne sammenhengen betyr at han mener det er mulig å komme fram til ”en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på dagliglivet og de lokale fortellingene” (s. 160). Dette i motsetning til tanken om ”en objektiv, universell sannhet”. Dermed vil han ikke avvise bruk av begreper som validitet, reliabilitet og generalisering innenfor kvalitativ forskning, men han vil gi dem en ny betydning. Erkjennelsen av at kunnskap er mangfoldig og kontekstavhengig, åpner for muligheten av å tenke nytt om generalisering.

Med et tilsvarende ståsted er det mulig for meg – med basis i de kontekster barna hører hjemme i – å si noe som er gyldig om hindubarnas erfaringer med KRL-faget og om meningssammenhengene som barna og jeg konstruerer. Kvale (2004:161-162) bruker begrepet *analytisk generalisering* om det å gi en begrunnet vurdering av om funnene fra en kasusstudie kan si noe om at et annet kasus ville gitt tilsvarende funn, det vil si ”en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon” (s. 161). Med det samme

utgangspunktet mener jeg at mine funn kan peke videre enn de sju barna jeg har fulgt. Denne vurderingen baserer jeg på en sammenholdt analyse av hva barna sier, anvendelse av den store hindutradisjonen og KRL-faget som kontekst, og dessuten på sammenligning med funn særlig fra Jackson, Nesbitt, Gupta, Baumann og Salentin, samt Østberg. Med basis i min analytiske generalisering av hindubarnas erfaringer, er det mulig også å belyse og diskutere mer generelle problemstillinger knyttet til religions- og livssynsundervisning.

Jeg har funnet Paula Saukkos (2010:17-23) beskrivelser av ulike typer validiteter nyttig, selv om jeg er uenig i noen av hennes standpunkter om kombinasjon av ulike metodologier. Jeg er imidlertid enig når hun peker på nødvendigheten av å erkjenne at det er ulike måter å forklare sosiale fenomener på, noe som har ført til at forskere må komme med "a more multidimensional, nuanced, and tentative way of understanding one's object of study" (s. 18). Hun skisserer tre tilnærminger: dialogisk, dekonstruktivistisk og kontekstuell validitet. Den *dialogiske validiteten* er hermeneutisk. Den evaluerer forskningen ut fra "how truthfully it captures the lived world of the people being studied" (s. 20). Stikkord er "truthfulness", "self-reflexivity" og "polyvocality". Dette er i tråd med den fortolkende antropologiske tilnærmingen jeg benytter og henger også sammen med forskningsetiske perspektiver, slik det kommer fram senere. Troverdigheten i mine analyser baserer seg på at jeg "var der", observerte og intervjuet, og at jeg analyserte mine funn ut fra barnas kontekster. Den *dekonstruktivistiske validiteten* evaluerer forskningen ut fra "how well it manages to unravel social tropes and discourses that, over time, have come to pass for 'truth' about the world" (s. 20). Stikkord er "destabilize", "unravel" og "deconstruct". Dette er i tråd med den diskursanalytiske, den dekonstruktivistiske og den postkoloniale tilnærmingen jeg benytter. Og det henger sammen med forskningsetiske perspektiver. Den *kontekstuelle validiteten* evaluerer forskningen ut fra hvorvidt den klarer å "locate the phenomenon it is studying within the wider social, political, and even global, context" (s. 21). Stikkord er "sensitivity to social context" og "awareness of historicity". Med det siste mener hun at forskningen alltid befinner seg i en historisk og politisk kontekst som en må være bevisst på. Dette er i tråd både med den fortolkende antropologiske tilnærmingen og med de mer kritiske perspektivene jeg benytter. I mitt prosjekt kommer dette særlig til uttrykk når jeg analyserer barnas meninger og KRL-faget i relasjon til "den norske diskursen" om religion, kultur og religionsundervisning (5.3). I følge Saukko er kontekstuell validitet en realistisk tilnærming, som står i motsetning til de to første som begge understreker at det finnes multiple realiteter. Jeg mener imidlertid at dette er en forenkling

og at disse perspektivene kan kombineres, noe jeg diskuterer i 2.9. Foreløpig nøyer jeg meg å si at jeg mener at virkeligheten finnes og slår fast at jeg har benyttet alle de tre validitetene Saukko beskriver.

Refleksjon rundt forskerrollen er sentralt innenfor kvalitativ forskning. Kvale (2004:166-170) understreker at validering avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet. Forskeren må uttrykke eksplisitt hva som er hans eller hennes perspektiver og være kritisk til egne tolkninger og stille spørsmål ved dem. Synlighet, kritikk og selvrefleksjon er stikkord for forskerrollen i kvalitativ forskning. Gjennomsiktighet når det gjelder presentasjon av intervjuetekster, tolkninger og argumentasjonsrekker, samt refleksjon rundt egen rolle og egne forutoppfatninger er avgjørende. Denne type troverdighet etterstreber jeg blant annet ved å gjengi forholdsvis lange intervjuutdrag, der både intervjupersonene og jeg som intervjuer er synlige, slik at det kan bli tydelig hva som er grunnlaget for analyser og tolkninger.

Makt vil alltid være til stede i menneskelige relasjoner, også i intervjusituasjonen, der det asymmetriske maktforholdet kan være tydelig. I intervjuene er det jeg som intervjuer som setter dagsordenen ved å presentere temaer og stille oppfølgingsspørsmål (Kvale 2004:74). I de tilfellene barna kom med egne problemstillinger, var det jeg som bestemte om og på hvilken måte de skulle følges opp. På den andre side, som jeg skal vise senere, var barna ikke tilbakeholdne med sine egne meninger. Det kom blant annet fram i deres selvpresentasjoner. Et annet eksempel er Sangers kritiske kommentarer om alle som unnlot å engasjere seg for tamilene, der han inkluderte meg i kritikken.

2.3 Intervjupersoner

De sju barna, foreldrene og lærerne deres omtaler jeg ofte som barna, foreldrene og lærerne, barna helst med anonymiserte navn. Jeg har for det meste valgt å kalle dem barn, selv om to av dem ble intervjuet andre gang da de gikk i 9. klasse. Det er vanskelig å trekke grensen mellom barndom og ungdom. Det er vanlig å bruke betegnelsen informant. Begrepet informant impliserer, etter min mening, et forhold der forskeren er den aktive som utforsker ”informanten” og hans/hennes virkelighet som befinner seg ”der ute”. Jeg mener at både forsker og ”informant” har en aktiv, og ofte gjensidig, rolle i kunnskapsproduksjonen. Siden jeg har et aktørperspektiv på barna, har jeg valgt et annet begrep. Jeg fant gode begrunnelser for å velge bort informantbegrepet hos Britt Kramvig (2006:129-134), som har forsket i lokalsamfunn i Finnmark. Hun diskuterer problematiske sider ved begrepet⁴⁵ og setter det opp mot andre begreper som konsulent og samtalepartner. Hun velger selv å bruke partner, et begrep hun mener hjelper forskere til å bli ærbare vitner (s. 133), som tar ansvar og er bevisste på de alliansene de går inn i når de forsker om andre mennesker. For Kramvig er det avgjørende hvem forskeren forsker for, det vil si hvem forskeren allierer seg med. Jeg har stor sympati for det å være solidarisk med, i mitt tilfelle, hindubarna jeg har intervjuet. Samtidig mener jeg at begrepet partner kan signalisere at barna har hatt større innflytelse på forskningsprosessen enn det de faktisk har hatt.

Jeg har derfor endt opp med å bruke intervjuperson, det begrepet Kvale bruker i *Det kvalitative forskningsintervju* (2004). Jeg oppfatter dette som et forholdsvis nøytralt begrep, som ikke har de uheldige konnotasjonene informant har og som heller ikke signaliserer urealistiske forestillinger om at den som blir intervjuet, er en partner med innflytelse på linje med den forskeren har. Jeg foretrekker imidlertid å bruke navn på barna. Da mener jeg at de framstår som individuelle og selvstendige aktører. Når jeg lytter til intervjuene og når jeg leser intervjutekstene, finner jeg eksempler på at jeg har styrt samtalen mer enn jeg i ettertid skulle ønske at jeg hadde gjort. Men jeg finner også eksempler på at jeg har lyttet til og fulgt opp innspill fra barna på en måte jeg er fornøyd med. Sumaty, Sanger, Kamelen, Nathen, Amrita, Geeta og Anand har vært med å skape forskning ved å dele livserfaringer, gi nyttig informasjon og ved å bidra med innspill og sterke meninger under forskningsprosessen.

⁴⁵ Blant annet assosiasjoner til en krigssituasjon der en informant er en angiver.

2.4 Forskerstemmen

Jeg har forsøkt å ha en intervjuform som samsvarer med "den reisende" som et bilde på forskeren. Kvale (2004:19-21) har to metaforer som kan anvendes på intervjueren, nemlig gruvearbeider eller reisende. Gruvearbeidermetaforen handler om at forskeren graver fram objektive fakta: "Intervjueren graver frem gullkorn – enten det er data eller meninger – fra intervjupersonens erfaringer, som er rene og upåvirket av ledende spørsmål" (s. 19). Reisemetaforen handler om at forskeren er en utforskende reisende, som samtaler med folk og lager en kvalitativt fortolket beretning om reisen: "Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende. Reisen kan spore til ettertanke og refleksjon, og dermed vise intervjueren vei til ny selvinnsikt, så vel som avsløre verdier og tradisjoner som tidligere er tatt for gitt" (s. 20). De to typene representerer ulike syn på kunnskapsdanning. Gruvearbeidermetaforen viser til kunnskap som noe som er gitt, mens reisemetaforen viser til et postmoderne konstruktivistisk kunnskapssyn.

Jeg har etterstrebet å synliggjøre hvordan jeg har analysert og tolket intervjupersonenes ytringer, som et uttrykk for bevissthet og refleksjon om påvirkning og makt. Jeg har derfor valgt å være forholdsvis synlig til stede i avhandlingen – og i forskningen. Det er en illusjon å tro at forskeren kan være en usynlig tilskuer, som ikke påvirker det som skjer. Alternativet er å være bevisst, reflektert og kritisk til stede. Slik jeg ser det, er det to ytterpunkter i forskningsformidling. Det ene er at forskeren tilsynelatende er helt fraværende. Det andre er at forskningens fokus blir en fortelling om forskerens reise inn i materialet. Ingen av disse ytterpunktene er særlig fruktbare når det gjelder å forstå intervjupersoners meninger og holdninger.

I intervjusituasjonen prøvde jeg å være positiv og lyttende og gi barna tilbakemeldinger som var oppmuntrende og som drev intervjuet framover. I et av intervjuene opplevde jeg at både barnet og jeg var ubekvemme, og jeg slet med å få det til å fungere. Dette er tydelig også når jeg leser transkriberingen av intervjuet. Ellers hadde jeg opplevelsen av at både barna og jeg fant oss til rette og hadde god kommunikasjon. Det er imidlertid sånn at når jeg lytter til intervjuene, oppdager jeg situasjoner jeg kunne ha taklet bedre og oppfølgingsspørsmål jeg burde ha stilt.

2.5 Forskningsprosessen

En runddans har Cato Wadel (2002:129-131) kalt forholdet mellom tema, metode, teori og praksis. Østberg (1998:40) har beskrevet hvordan de ulike elementene i hennes forskning gikk over i hverandre, hvordan arbeidet beveget seg fram og tilbake mellom feltarbeid, analyse og skriving. Slik har det også vært for meg, fra de første prøvende steg i retning dansen, til jeg kom dit i prosessen at mine perspektiver fikk svingt seg skikkelig. Runddans har blitt påvirket av møtet med barna, foreldrene og skolen, og også av veiledning, skriveprosess, respons på konferanseframlegg, skriving av papers og artikler og av undervisning på lærerutdanningen. Wadel (2002:161) peker på at teoretiseringen starter allerede under feltarbeidet og er en kontinuerlig pågående prosess. Da jeg startet feltarbeidet, hadde jeg allerede valgt noen teoretiske perspektiver jeg ville anvende på de narrative jeg planla å konstruere. Jeg hadde dermed et tolkende perspektiv fra starten. Å være ”mellom narrativisme og overfortolkning” kaller Pål Repstad (2002:94-97) balansen mellom det å starte et feltarbeid åpent og fordomsfritt og det å ha et analytisk perspektiv fra starten. Jeg synes samspillet mellom innhenting av empiri og tolkning har vært faglig både fruktbart og spennende.

Jeg vil nå beskrive hvordan og hvorfor jeg valgte de ulike teoretiske og metodologiske perspektivene, det vil si prosessen fram til de endelige valgene. I løpet av intervjuprosessen og den begynnende analysen ble det gradvis klart hvilke forskningsverktøy som det var mest hensiktsmessig å bruke. Derfor valgte jeg til slutt en kombinasjon av fortolkende antropologisk tilnærming, diskursanalyse og postkoloniale perspektiver for å kunne fange noe av kompleksiteten i hindubarnas erfaringer. Jeg gjør rede for denne prosessen for å dokumentere hvordan empirien og den begynnende analysen drev teori- og metodeutviklingen framover. Grunnen til at jeg dokumenterer dette, er et behov for å klargjøre at empirien ikke er brukt til å verifisere og illustrere en agenda jeg i utgangspunktet hadde om å ”avsløre” KRL-faget. Den avdekkingen av KRL-normaliteten jeg senere presenterer, hadde sitt utspring i analysen av det empiriske materialet, noe som førte til at nye metodologiske perspektiver ble integrert.

Mitt utgangspunkt da jeg startet arbeidet med prosjektet, var å bruke tilnærminger fra Warwicktradisjonen (Jackson/Nesbitt 1993; Østberg 1998; Eriksen 2010), som står sterkt innenfor norsk religionspedagogikk. Det samme gjelder kontekstuell religionspedagogikk,

spesielt innenfor nettverket ENRECA.⁴⁶ Min tilhørighet til disse tilnærmingene gjenspeiler seg i en artikkel jeg skrev med basis i et forskerkurs på Kreta i 2004 i forkant av feltarbeidet (Nicolaisen 2005). Tidlig i prosessen ble jeg også inspirert av å lese Wenger (2008)⁴⁷ om læring, mening og identitetsforhandlinger. Han ser læring som et praksisfellesskap, og forstår identitetsforvaltning og identitetsforhandlinger i lys av erfaringer av mening, sammenheng, brudd og grenser.

Jeg begynte å analysere noen av intervjuene da jeg forberedte et paper til Nordisk religionspedagogisk konferanse i Stavanger 2007. Jeg hadde intervjuet de fire tamilske barna (Sumaty, Sanger, Nathen og Kamelen) og et av de nordindiske (Anand). Det ble da klart for meg at diskursanalyse, kritisk blikk på konstruksjoner av normalitet og dekonstruktivistiske perspektiver ga økt forståelse. Dette diskuterer jeg i et bokkapittel basert på nevnte konferanseinnlegg (Nicolaisen 2009). Min interesse for denne innfallsvinkelen hadde imidlertid blitt vekt tidligere i forbindelse med seminarer med Sidsel Germeten og med Hillevi Lenz Taguchi på Høgskolen i Oslo i 2005, men det var først da jeg startet analysearbeidet, at jeg virkelig så nytten av den og forstod hvordan jeg kunne anvende den.

Senere i analyseprosessen, da det ble stadig tydeligere at vestlige religionskonstruksjoner gjennomsyrrer KRL-faget, så jeg at postkoloniale perspektiver var enda en klargjørende innfallsvinkel. Dette gjenspeiles i artikkel (Nicolaisen 2012), som er basert på paper til Nordisk religionspedagogisk konferanse i Umeå i 2009. I forbindelse med denne artikkelen fikk jeg respons fra referees som bekreftet gyldigheten av dette perspektivet.

Nedenfor vil jeg gjøre rede for mine tre perspektiver og hvordan jeg bruker og kombinerer dem i analysen av intervjuene. Den fortolkende antropologiske tilnærmingen ligger imidlertid i bunnen for arbeidet og er gjennomgående i avhandlingen. Diskursanalyse, dekonstruksjon og postkoloniale perspektiver kommer inn som supplement i deler av analysen, men er ikke gjennomgående slik som den fortolkende antropologiske tilnærmingen. Jeg har valgt ut noen tekster som blir gjenstand for diskursanalyse. Postkoloniale perspektiver trekker jeg inn der disse perspektivene åpner opp for utvidet forståelse.

⁴⁶ The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches.

⁴⁷ Årstallet 2008 viser til den utgaven av boka jeg etter hvert kjøpte, ikke til tidspunktet jeg først leste boka.

2.6 Fortolkende antropologisk tilnærming

Jeg valgte denne tilnærmingen fordi jeg har flere års kjennskap til bruken av den og har sett at den gir klargjørende forskningsresultater. Den ga meg mulighet til å skape et meningsunivers, der barnas posisjoneringer kan forklares ved hjelp av analyseverktøy som har vist seg å være hensiktsmessige i prosjekter som ligner på mitt. Tilnærmingen er antropologisk og antiessensialistisk og passer derfor med mitt fokus på barna som selvstendige aktører. Jeg ser barna som livssynsmessige enkeltindivider, og deres utsagn og posisjoneringer gir mening når de tolkes i forhold til ulike kontekster. Tilnærmingen har, som tidligere nevnt, sitt utspring i forskning ved University of Warwick. Metodologien blir begrunnet og beskrevet i *Hindu Children in Britain* (Jackson/Nesbitt 1993, kap. 2) og har blitt utdypet i senere bøker og artikler (Jackson 1997, 2003, 2004, 2008; Nesbitt 2010) og av Østberg (1998, 2003a/b), som brukte samme tilnærming i sin forskning om muslimske barn.

Warwicktilnærmingen kan karakteriseres som ikkekonfesjonell og flerreligiøs og benytter fortolkende metoder med bakgrunn i antropologi. Et grunnleggende spørsmål er hvordan religion bør bli representert og presentert i religionsundervisning. Jackson og Nesbitt tok utgangspunkt i Geertz' (1973, 1993) fortolkende antropologi, men har også inkorporert perspektiver fra mer dekonstruktivistiske antropologiske teorier (Jackson 1997:38-45). Jackson (1997:33) viser til at Geertz står i gjeld til den europeiske hermeneutiske tradisjonen og da særlig til Paul Ricoeur. Fortolkende antropologisk teori og metode dreier seg om å forklare og forstå religiøst liv med utgangspunkt i menneskers handlinger og valg i ulike kontekster. Analyseverktøy er kontekstualisering, samspill mellom deler og helhet, erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper og tykk beskrivelse.

Østberg (1998, 2003a/b) gjorde empirisk forskning om tradisjonsformidling blant muslimer med sørasiatisk bakgrunn. Østbergs doktorgradsarbeid og oppfølgingsstudium er noe av det grundigste som var gjort i Norge om barn med minoritetsbakgrunn og religion. Hennes arbeid har gitt meg nyttige impulser og sammenligningsmuligheter, både når det gjelder metode og innhold. Familiene hun fulgte, var norskpakistanske muslimer og har en annen religiøs bakgrunn enn mine intervjupersoner. Det som er felles, er familiebakgrunn fra det sørasiatiske kulturområdet. Jeg skiller meg også fra Østberg ved at mitt fokus er barna i KRL-konteksten, mens Østbergs fokus var "Islamic nurture" generelt. Likheten mellom prosjektene har likevel gjort det mulig å sammenligne. Spesielt relevant i mitt prosjekt er

Østbergs funn om identitet og selvforståelse, betydningen av familien og familiens innvandringshistorie. Østbergs refleksjoner om muslimske barn i skole og religionsundervisning er også relevant. Østberg avviser påstanden at barn fra minoriteter er i klemme mellom to kulturer. Hun sier at de isteden utvikler en bred kulturkompetanse og evne til å fungere i ulike kulturelle kontekster. Hun kaller dem fortellere og fortolkere av sine egne liv og lanserte begrepet ”integrert plural identitet”. Begrepet er ment å uttrykke: ”the dual character of Norwegian Pakistani Children: its changeable, fluid, shifting character on the one hand and its stability or integratedness on the other; i.e. a dynamic stability” (1998:252). Jeg bruker Østberg som referanse og sammenligning særlig i hovedkapittel 4.1 om barnas selvforståelse.

Et sentralt spørsmål i mitt prosjekt er om hindubarna kjenner seg igjen i undervisningen om hinduisme og om de erfarer sammenheng mellom hinduisme i skolekonteksten og hjemmekonteksten. Jackson diskuterer tilsvarende problemstillinger i sin bok om religionsundervisning fra 1997. Her forklarer og utdyper han nytten av fortolkende antropologisk tilnærming i religionsundervisning. Et hovedtema er forholdet mellom vestlige akademiske framstillinger av religion generelt og mer etnografiske personlige framstillinger. I introduksjonen til boka forteller han om hvordan han på 70-tallet i Coventry erfarte den store forskjellen mellom hinduisme i praksis og framstillingen i akademiske tekster. Jackson (s. 7-29) foretar en kritisk gjennomgang av den fenomenologiske tilnærmingen i religionsundervisningen. Han kritiserer verdensreligionstilnærmingen, der religionene ble framstilt som fenomener med universelle essenser, det vil si med fastlagt innhold. Denne metodologien sto i veien for en tilnærming til religionsundervisning der materiell fra ulike kulturelle kontekster kunne framtre ut fra sin autentiske egenart. I det undervisningsmaterialet Jackson og Nesbitt utviklet med basis i sin forskning, blir religion presentert gjennom representanter for den aktuelle tradisjonen. Bøker som *Listening to Hindus* (Jackson/Nesbitt 1990) og *Hindus* (Everington/Kadodwala/Nesbitt/Wayne 1996) i serien ”Interpreting Religions”, som ble redigert av Robert Jackson og Judith Everington, er eksempler på denne tilnærmingen. Jackson diskuterer representasjon av religion også i en artikkel fra 2008. Selv om han er kritisk til framstillinger av religion som enhetlige tradisjoner med en indre essens, mener han at det er mulig å si noe generelt om for eksempel hinduisme, så lenge beskrivelsen legger vekt på det komplekse og foranderlige. Han kan altså i Geertz’ antropologiske tradisjon forholde seg til ”wholes” (hinduisme som sådan) og til ”parts”. Dette har også vært et fruktbart analyseverktøy for meg. Spørsmålet om

representasjon i religionsundervisningen er et utfordrende og komplekst tema, som er underliggende i mine analyser og som kommer til uttrykk i diskusjoner om barnas religionsforståelser versus normalitetskonstruksjoner i KRL-faget.

Samspillet mellom deler og helhet (kontekst) er sentralt i den fortolkende antropologiske tilnærmingen. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan jeg bruker hinduisme som kontekst. Eksempler på deler er fortellinger, høytider, forestillinger om guder, gjenfødelse og kaste. Barnas holdninger til andre religiøse tradisjoner er eksempel på en del som blir tolket innenfor familie- og hinduismekonteksten og som står i et dynamisk forhold til disse kontekstene.

Warwicktradisjonen har begrepet tykk beskrivelse fra Geertz (1973:3-30).⁴⁸ Det handler om hva som er en god etnografisk beskrivelse (Østberg 1998:33-35). Her kommer igjen kontekst inn i bildet. Det er ikke tilstrekkelig å gi en ytre beskrivelse av noe som skjer, men beskrivelsen må settes inn i en fortolkende ramme. I mitt prosjekt handler tykk beskrivelse om at jeg bruker ulike innfallsvinkler. I tillegg til dybdeintervjuer med barna og observasjon i KRL-timer har jeg utfyllende intervjuer med foreldre, lærere og ledere av templer og kulturaktiviteter. Jeg har besøkt templer og steder der det drives kulturaktiviteter. Jeg har lagt vekt på å skrive nøyaktige feltnotater. Dette tolker jeg igjen i lys av forskningslitteratur. Alt dette hjelper meg til å sette hindubarnas utsagn inn i en fortolkende kontekst. Et eksempel kan være at jeg observerer at et barn har problemer med å forklare gudsbegrepet i hinduisme i en KRL-time. Jeg registrerer hva læreren spør om og hva barnet svarer. Forståelsen av det som skjer, får jeg ved å analysere KRL-undervisningen og ved å intervju barnet og sette intervjueteksten inn i nok en kontekst, nemlig barnets hjemmekontekst. Men dette er heller ikke tilstrekkelig. Jeg må også forklare det jeg har observert og det som kom fram gjennom intervjuet, ut fra hvordan gudsbegrepet forstås innenfor den store hindutradisjonen. Hadde jeg kun observert det som skjedde i KRL-timen, ville jeg kanskje konkludert med at barnet mangler kunnskaper om egen religion. En tykk beskrivelse gir et langt mer nyansert og mangfoldig bilde.

Jackson (1997:34) peker på at Geertz arbeidet fram en analysemåte for å bygge bro mellom etnograf og det subjektet som ble gjenstand for forskning. Broen var å relatere erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Et erfaringsnært begrep er, i min sammenheng, et begrep som det faller naturlig for intervjupersonen å bruke, mens et erfaringsfjernt begrep vil være det

⁴⁸ Østberg (1998:34) peker på at Geertz lånte begrepet fra Gilbert Ryle.

begrepet forskere, eksperter, antropologer og kanskje lærere og læreverk bruker om det samme fenomenet. Jackson legger vekt på at selv om et begrep kan være erfaringsfjernt, kan det fenomenet det refererer til, være erfaringsnært. Han viser til Geertz, som bruker kaste som eksempel på dette. Begrepet kaste kan være ukjent, mens konseptet kan være erfaringsnært. Måten utenforstående bruker begrepet på og den tolkningen de legger i det, kan også være erfaringsfjernt. I 4.3.1.5 presenterer jeg et lignende, men ikke identisk, eksempel som handler om kaste. Erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper er et sentralt tolkningsverktøy for Østberg (1998:52-55), og hun peker på (s. 53) at det å kombinere disse begrepene er en mer hensiktsmessig forskningsmetode enn å bruke empati for å forstå andre. For det første er det en illusjon og tro at "the researcher can overcome the 'otherness' of her/his respondent". Og for det andre er det ikke forskerens mål å "go native". Østberg legger likevel vekt på at empati kan komme inn som et resultat av tolkninger.

Jeg har i flere sammenhenger hatt nytte av dette grepet. Monoteisme og polyteisme var erfaringsfjerne begreper for barna, mens navnene på de enkelte gudene, som Siva og Ganesha var erfaringsnære. Tilsvarende brukte barna begrepene tamil og inder med selvfølgelighet, mens de aldri brukte etnisitet eller nasjonalitet. Når det gjelder kaste som fenomen og begrep, er det innfløkt. Det var tydelig at begrepet var erfaringsfjernt, men slik jeg oppfattet det, var også selve fenomenet nokså diffust for noen av barna. Hinduisme var et erfaringsnært begrep, men mye av innholdet i det, slik det brukes av lærere, læreverk og akademikere, kunne være erfaringsfjernt.

Jeg har tidligere vist hvordan Jackson og Østberg har brukt en tre-nivå-modell i sin forskning, der barna blir forstått innenfor konteksten av familie, religion og kultur. I senere år har det transnasjonale aspektet ved migrasjon også blitt vektlagt (se for eksempel Østberg 2003b og Fuglerud 2004a/b) og bør integreres i modellen. De tre nivåene i mitt arbeid er:

- det enkelte barn i familiekonteksten: Sumaty, Sanger, Nathen, Kamelen, Anand, Amrita og Geeta
- diasporakonteksten: religiøs, kulturell, etnisk, nasjonal, språklig og transnasjonal tilhørighet
- den store hindutradisjonen, som kan være ulik for tamiler og nordindere

De to første nivåene henger sammen og er overlappende. I mitt prosjekt er hovedpoenget å forstå barna innenfor KRL-konteksten. For å kunne si noe meningsfullt om barnas posisjoneringer i religionsundervisningen, må de tre ovennevnte nivåene spille med i tolkningen. Slik jeg ser det, kommer dynamikken i samspillet mellom barna og faget fram

gjennom bevissthet om fagets konstruksjoner og diskurser og bevissthet om barna innenfor de tre nivåene. Her bringer jeg også inn Wengers (2008) forståelse av identitetsforhandlinger som en meningssøkende prosess, med fokus på erfaringer både av sammenheng og brudd, i skjæringspunktet mellom hjemmekontekst og skolekontekst. Wenger har fokus på sosial læring i et praksisperspektiv, og hans perspektiver er derfor anvendelige i forhold til religions- og livssynsundervisning. I 2.10 utdyper jeg min bruk av kontekst.

Jeg har ovenfor (1.2.2) diskutert begrepet hinduisme og innholdet i det. Imidlertid har antropologen Fredrik Barth (1969) argumentert for markering av grenser som det avgjørende når en gruppe skal definere seg i forhold til andre. Innholdet i en tradisjon vil forandre seg over tid. Derfor er grensemarkering viktig. Dette samsvarer med Wengers fokus på grenser. Tradisjonelt er hindutradisjonen åpen og inkluderende. Hva er det da som markerer grensene mot andre? I Nord-India og blant folk med bakgrunn derfra kan det være flytende grenser mellom hinduer og sikher (Jackson/Nesbitt 1993; Nesbitt 2009). For tamiler i Norge er det kulturelle fellesskapet viktig. Derfor er det mye samhandling mellom hinduer og kristne fra Sri Lanka. Den felles kulturen vektlegges i de fleste sammenhenger mer enn skillet mellom hinduer og kristne (Jacobsen 2009a:112-113). Hinduer i Norge har felles religiøs tradisjon, men ulik bakgrunn ellers. Det er et komplekst kart av religiøse, etniske, språklige og kulturelle forbindelser og skillelinjer. En form for grensemarkering vil alltid være viktig for å kunne framstå som en separat gruppe, men også grenser vil forandre seg over tid. Hvordan posisjonerer hindubarn seg i forhold til andre? Med utgangspunkt i dikotomier intervjupersonene brukte, peker jeg i analysen på noen slike grenser og diskuterer betydningen av dem. Jeg ser ingen motsetning mellom fokus på kontekst og på grenser. Kontekst handler både om innhold (deler i den store hindutradisjonen) og om de grensene hinduer trekker for å definere seg selv.

Jeg vil avslutningsvis trekke inn maktaspektet i forhold til den fortolkende antropologiske tilnærmingen. Det gjør jeg fordi makt er et sentralt aspekt innenfor de andre tilnærmingene jeg bruker. Både diskursanalytiske, dekonstruktivistiske og postkoloniale perspektiver handler om makt, mens makt har vært lite framme i forbindelse med den fortolkende antropologiske tilnærmingen. Eriksen (2010:73-85), som er sosiolog, diskuterer imidlertid fortolkende antropologisk tilnærming i forhold til makt med utgangspunkt i en artikkel der

Jackson (2008) imøtegår kritikk fra Andrew Wright.⁴⁹ Eriksens poeng er at den fortolkende antropologiske tilnærmingen vil bli styrket hvis maktproduksjon blir integrert. Selv om Jackson i den nevnte artikkelen klargjør sin posisjon i forhold til sosialkonstruktivismen og til makt, mener Eriksen at noe gjenstår før disse perspektivene er integrert i tilnærmingen. Han kritiserer Jackson for å se makt som noe som befinner seg "out there" (s. 73). Eriksens påstand (s. 77-78) er at postmodernister ser religion som "fluid to the point of nonexistence" (s. 78), mens "Critical realists say that religions are stable social facts, and interpreters say that religions exist but are fuzzy and disputed" (s. 78). Eriksen mener at det som trengs, og som Jacksons perspektiv mangler, er analytiske redskaper som er "fluid and non-essentialist, which can account for various empirical levels of solidification and reification" (s. 78). Et mål med Eriksens tese er nettopp å utvikle den fortolkende antropologiske tilnærmingen videre ved å tilføre analytiske redskaper og et nyansert, utdypende og hensiktsmessig syn på makt (s. 82-84). Makt er ikke bare makt over, men også makt til. All handling er et resultat av aktørers makt. "A productive concept of power is closely linked to freedom and agency. In this sense, the contextual and ethnographic presentation of believers is not peeling away the layers of distorting power, rather it is empowering other voices" (s. 83). Eriksen ser makt som "the *workings* of social reality" (s. 83). Jeg finner Eriksens bidrag svært interessant og som en inngang til å kombinere den fortolkende antropologiske tilnærmingen med dekonstruktivistisk tilnærming. Slik jeg tolker det, er Eriksens syn på makt, i hvert fall delvis, i tråd med poststrukturalistisk kjønnsforskning inspirert av Foucault, i og med at Eriksen ser makt som noe produktivt. Lenz Taguchi (2004:165-167) diskuterer Foucaults maktbegrep ut fra en postmoderne lesning. Makt må ikke forstås som noe som kommer ovenfra. "Istället visade Foucault hur makt också kan förstås som ett ständigt pågående maktproducerande via var och en av oss i det att vi tänker och gör; det vi tar för givet; det vi tror är normalt och rätt och riktig" (s. 165). Et slikt syn på makt innebærer at alle er en del av maktproduksjonen. Hun diskuterer (2004:174-176) også maktproduksjon ut fra Foucaults begrep "governmentality". Makten finnes overalt og er derfor udefinerbar. Gjennom språket kan vi imidlertid definere makten. Lenz Taguchi vil synliggjøre det diskursive agentskapet (s. 175). I min analyse av noen diskurser er maktperspektivet viktig. Hvordan kommer makt, motmakt og avmakt fram i en diskurs? Sett i forhold til den dominerende diskursen, hvor på skalaen makt – avmakt befinner en alternativ diskurs seg?

⁴⁹ Kritikken er knyttet til "the religious literacy approach".

2.7 Diskursanalyse og dekonstruksjon

Jeg har valgt å bruke diskursanalyse og dekonstruksjon, fordi disse tilnærmingene tydeliggjør hvordan KRL-faget er konstruert, hva som regnes for normalt i KRL, og hvordan normalitetskonstruksjoner i faget kan føre til andregjøring og eksotisering av tradisjoner som ikke passer inn i dominerende og hegemoniske diskurser. Ved å bruke dette perspektivet har jeg forstått mitt materiale og KRL-faget bedre. Jeg bruker diskursanalyse på noen sentrale tekster i analysen med basis i de politiske teoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori. Det er et pragmatisk valg, som innebærer at jeg har valgt noen begreper som klargjør mitt materiale. Dette gjør jeg rede for og begrunner nedenfor. Jeg synes dessuten at Laclau og Mouffes forhold til språk og virkelighet er opplysende, og slutter meg til at makt og politikk må integreres når en skal forklare hvordan meninger blir dominerende og hegemoniske, i tråd med Saukkos fokus på kontekstuell validitet (2.2). Min anvendelse av diskursteori er dermed begrunnet både i min forskningsmessige posisjon og i et pragmatisk valg.

Med diskurs menes, enkelt sagt, en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden på. Hvordan vi snakker om verden, er aldri nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre verden (Jørgensen/Phillips 2005:9). Dermed befinner vi oss i kraftfeltet fra den språklige vendingen. Mitt prosjekt handler om noen av de utsnitt av verden sju hindubarn forholder seg til, og jeg bruker diskurs som en innfallsvinkel til å undersøke og forstå deres posisjoneringer. I KRL-konteksten har jeg identifisert ulike diskurser. Jeg har funnet dominerende og hegemoniske diskurser, motdiskurser, alternative diskurser, grensevoktere, eksempler på forskyvning av grenser og dekonstruksjon av det ”normale” og det ”sanne”. Grensene mellom diskursene vil ofte være flytende, ustabile og gjenstand for forhandlinger.

Diskursanalyse handler om språkets rolle i sosiale konstruksjoner og er et stort og uoversiktlig landskap, ikke minst fordi teori og metode er sammenflettet. Diskursanalyse har blitt beskrevet som verken teori eller metode og som en kombinasjon av begge deler (Germeten 2003; Jørgensen/Phillips 2005). Dessuten brukes begrepet diskurs på mange ulike måter (se for eksempel Mills 2007:1-7), men jeg har valgt en forholdsvis enkel definisjon. Jeg skal nå utdype hvordan jeg forstår diskurs, hvordan jeg bruker diskursanalyse og hvilke fagpersoner og innfallsvinkler jeg er inspirert av og trekker på.

Diskursanalyse tar utgangspunkt i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi. Det å oppfatte språket som et system som ikke blir bestemt av den utenforliggende virkeligheten, går tilbake til Ferdinand Saussures (1857-1913) språkssystem. Saussure mente at forholdet mellom språk og virkelighet er tilfeldig. Virkeligheten sier ikke selv hvordan den skal forstås, men får betydning ved at ting forbindes med tegn. Tegnene får sin betydning ut fra forholdet til andre tegn, ved at de atskiller seg fra hverandre i et nettverk av ulike tegn. Saussures system bygde på en fast struktur i språket, mens poststrukturalistisk teori legger vekt på at tegns betydning hele tiden endres ut fra sammenhengene de brukes i. Derfor ses strukturene som foreløpige, og de kan være motsetningsfylte. Språket blir altså strukturert i mønstre eller diskurser, og betydningen skifter fra diskurs til diskurs. Mønstrene opprettholdes og forandres i diskursive praksiser (Jørgensen/Phillips 2005:17-21). Innenfor denne tenkningen springer altså ikke tegnene ut fra det materielle, fordi det kun er sosiale grupper som kan produsere tegn. Tegnene trenger derfor et fellesskap som kan gi dem mening, og fellesskapet trenger felles forståtte tegn for å opprettholde fellesskapet. Slik kan språk ses som ideologi i følge Ania Loomba (2005:35).

Jeg har funnet nyttige perspektiver innenfor poststrukturalistisk kjønnsforskning, som igjen har hentet impulser fra de franske filosofene Foucault og Derrida. Deres tanker er grunnleggende også for postkoloniale studier. Jeg anvender noen av Foucaults og Derridas tilnærminger slik de blir anvendt innenfor disse to retningene. Foucault har særlig gitt impulser til tenkning om makt og viten, hegemoni og normalitet; Derrida særlig når det gjelder dekonstruksjon og binære motsetningspar. Dette kommer jeg tilbake til. Jeg har valgt de perspektivene og begrepene som kan kaste lys over, klargjøre og utfordre mitt materiale og mine perspektiver. Dorte Marie Søndergaard (2001) diskuterer kunnskap som overskrider de perspektivene som er forutsatte i kulturelle konstruksjoner, perspektiver som passer inn i diskursive kategorier som kjønn, sosial klasse og etnisitet. Her føyer jeg selvfølgelig religion til Søndergaards eksempler. I følge Germeten (2003) er hensikten med dekonstruksjon å avsløre det som blir tatt for gitt og oppløse eller dekonstruere hegemoniske diskurser. Lenz Taguchi (2004:177) beskriver, med henvisning til Derrida, dekonstruksjon som det alltid å vende og vri på forståelser slik at de aldri blir fasttømret. Jeanette Rhedding-Jones (2005:123) beskriver dekonstruksjon som "textual, historical, or conceptual writing that reveals inconsistencies and biases within forms of discourses and semiotics that constitute institutions, fields of work and belief systems. Deconstruction attacks the credibility of attaching signifiers to the signified. It undoes constructions of truth". I løpet av

forskningsprosessen har jeg sett og avdekket dominerende og hegemoniske KRL-diskurser med forutsatte sannheter, som det sjelden blir satt spørsmål ved. Grunnleggende for diskursanalyse er at språklige kategorier, diskurser og ordbruk styrer hvordan vi griper verden. Diskursanalyse og dekonstruksjon kan derfor avdekke, definere og problematisere diskurser i KRL-konteksten, bryte opp og dekonstruere det ”normale” og ”sanne” og avsløre maktnormaliteten.

I følge *Fremmedord og synonymer* (1985) er normalitet avledet av *norm* som betyr regel, målestokk, rettesnor og mønster. Normal brukes i dagligtale synonymt med begreper som naturlig, vanlig, alminnelig og typisk, og kan også bety det som svarer til gjennomsnittet. Boka *Normalitet* (Breivik/Eriksen red. 2006) tar for seg ulike aspekter ved normalitetsbegrepet. At noe karakteriseres som normalt, forutsetter at noe er avvik, og ofte oppdager vi avviket før vi oppdager normen (Breivik/Eriksen red. 2006:5). Lenz Taguchi (2004:119) har en interessant diskusjon om det å bli et selvstendig subjekt (”subjektifikasjonsprosessen”), knyttet til normalitet, dikotomier og makt. Eksemplet handler om kvinnefrigjøring. Hun sier at når kvinners behov blir løftet fram, blir urettferdighet synliggjort, men i prosessen normaliseres også dikotomien mann – kvinne med tilhørende egenskaper. Dette var imidlertid ikke hensikten, den var derimot å svekke denne dikotomiens maktproduksjon. ”Subjektifikasjonsprosessen” fører derfor til en reproduksjon av de normene og normalitetene en kjemper mot. Derfor blir motstand alltid besudlet av det en gjør motstand mot. Slik vil det også være i forhold til normalitetskonstruksjoner og dikotomier innenfor KRL-konteksten. Det å avsløre og kjempe mot normalitetskonstruksjoner og andregjørende dikotomisering innebærer samtidig at normalitet, avvik og dikotomier blir tydeligere. Motmakt blir infiltrert av makt. Makten er ikke ”der ute”, men er en del av prosessen for å minimere den.

Lenz Taguchi (2004:178) vektlegger også ”multiple” lesninger av tekster, det vil si lesninger fra ulike perspektiver og med utgangspunkt i ulike diskurser. I følge Lenz Taguchi er dekonstruksjon en ”positiv kraft för ett skapande av ny eller annan kunskap” (s. 156). Et av mine tolkingsverktøy har vært å gjøre dekonstruerende grep og søke etter motsetninger og inkonsistens, såkalte diskursbrytere (Lenz Taguchi 2004). Lenz Taguchi legger altså vekt på det normative aspektet ved dekonstruksjon, noe jeg helhjertet slutter meg til.

Jeg skal nå gjøre rede for hvordan jeg praktisk bruker diskursanalyse med utgangspunkt i den retningen Marianne W. Jørgensen og Louise Phillips (2005) klassifiserer som diskursteori,⁵⁰ siden det viste seg å være det mest klargjørende verktøyet å bruke på mitt materiale. Selv om jeg har funnet diskursteori mest hensiktsmessig, bruker jeg ikke hele diskursteorien, som har utgangspunkt i Laclau og Mouffes arbeider. Jørgensen og Phillips sier om diskursteorien (s. 34) at Laclau og Mouffes mål er teoriutvikling og teoribygging. Teorien deres utvikles gjennom dekonstruksjon av andre teoribygninger, dvs. ved å avdekke det ideologiske innholdet, uargumenterte antagelser og indre motsetninger (s. 34). Byggesteinene i teorien er marxisme (om det sosiale) og strukturalisme og poststrukturalisme (om betydning), som Laclau og Mouffe smelter sammen i en teoribygning hvor ”hele det sosiale felt forstås som et væv af betydningsdannelsesprosesser” (s. 35). Språket ses som et sosialt system. Jørgensen og Phillips sier (s. 34-36) at i følge Laclau og Mouffe kan betydninger aldri bli endelig fastlåste. Det foregår en konstant definisjonskamp. Diskursanalysens formål er å ”*kortlægge de processer, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges*, og hvor nogle betydnings-fikseringer bliver så konventionaliserede, at vi oppfatter dem som naturlige.” (s. 36).

Jørgensen og Phillips henviser (s. 105-114) særlig til utsagn i kapitlet ”Articulation and Discourse” i Laclau og Mouffes *Hegemony and Socialist Strategy* (2001). Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i dette kapitlet og vise hvordan Laclau og Mouffe forklarer sentrale begreper i sin teori om diskurs. Jeg skal videre redegjøre for hvilke begreper jeg har funnet det hensiktsmessig å benytte og refererer kun til det som har betydning for min analyse, og går for eksempel ikke inn på Laclau og Mouffes diskusjoner om ulike forståelser av marxisme. Boka er om politisk teori, ikke om bruk av diskursanalyse i praksis, mens jeg trekker ut innfallsvinkler som jeg kan bruke i mine analyser. Laclau og Mouffe diskuterer forholdet mellom språk og virkelighet og mener at virkeligheten finnes, men at den blir forstått og artikulert gjennom språket. Så kommer det mye brukte eksemplet med jordskjelvet, som kommer uavhengig av språk og diskurs, men som får mening gjennom språket. De legger vekt på den materielle siden ved diskurser, og bruker som eksempel at det er en sammenheng mellom en diskurs om konstruksjon av en bygning og ”selve” bygningen (s.108-109). De avviser dikotomien tanke – virkelighet, men peker på at det

⁵⁰ De deler det diskursanalytiske feltet inn i tre ulike tilganger: diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi.

kreves en nytolking av kategorier som til nå har blitt sett på som gjensidig eksklusivistiske (s. 110).

Den strukturerte helheten som oppstår som følge av den praksis det er å artikulere noe, kalles diskurs (s. 105). Et tegn som har fått en distinkt og avgrenset posisjon i en diskurs, kaller de moment. Dette i motsetning til element som ikke har en slik posisjon. Momentene er relative, det vil si at de er gjensidig avhengig av hverandre og gir hverandre betydning. De forstås altså ut fra at de har forskjellige posisjoner i diskursen. Det viktige poenget for Laclau og Mouffe er imidlertid at artikulasjon kun blir mulig ved å arbeide med elementene slik at de ikke blir redusert til momenter innenfor en totalforståelse. Og slik vil det alltid være, fordi ingen diskursiv formasjon er total og fordi elementer aldri vil kunne bli fullstendig gjort om til momenter (s. 106-107). Derfor må diskursens relasjonelle logikk føres til dens ytterste konsekvens. Slik oppstår det et ingenmannsland der kommunikasjon er mulig. Verken relasjoner eller identiteter har derfor en karakter av nødvendighet. De viser til Derrida og hans kjente utsagn om "always already" (s. 112). Siden betydninger aldri kan bli en endelig fastlåst, er det nødvendig med en type delvise presiseringer ("partial fixations"), ellers ville ikke kommunikasjon være mulig. En må forholde seg til *en* betydning for i det hele tatt å kunne skjelne mellom betydninger og avvise noen. Alle diskurser blir konstituert som et forsøk på å dominere det diskursive feltet, stoppe flommen av forskjellighet og konstruere et senter, som er privilegerte tegn, kalt nodalpunkter. Begrepet nodalpunkt har jeg valgt å bruke blant annet i min analyse av den "tatt-for-gitte" KRL-normaliteten og av opposisjonelle og alternative diskurser. Nodalpunkt utdypes ikke av Laclau og Mouffe, men de konkluderer med at overgangen fra elementer til momenter aldri kan bli fullstendig. Elementene har status av å være flytende betegnere, som aldri kan bli fullstendig artikulerte. Det innebærer at alle diskursive identiteter har en flytende karakter. Alle nodalpunkter blir konstruert innenfor en kontekst av intertekstualitet, og artikulasjonspraksisen består av å konstruere nodalpunkter som til en viss grad kan uttrykke mening (s. 113). I boka *New Reflections on the Revolution of Our Time* (1990) utdyper Laclau (s. 28) begrepet flytende betegnere. Han sier at det å hegemonisere et tegn vil være det samme som å fastsette mening rundt et nodalpunkt. I min analyse av diskurser er nodalpunkter og flytende betegnere nyttige begreper. Element og moment representerer et teoretisk nivå som jeg ikke finner det hensiktsmessig å bruke. Et nodalpunkt forstår jeg som et særlig viktig element, det vil si det jeg i min forskning ser som særlig nyttig og nødvendig å utforske. Jeg synes imidlertid hegemoni og lukning (forstått som en temporær lukning) er

klargjørende begreper. De som bruker diskursanalytiske grep, har noe forskjellig ordbruk. Lenz Taguchi (2004:15-16) bruker dominerende om diskurser som gjennom tid har dominert tenkemåter og praksiser, som for eksempel diskurser om kjønn. Marianne Gullestad (2010:16-17) bruker, med henvisning til Gramsci, hegemoni om det hun kaller den nasjonale orden, som handler om at noen grupper legger premissene og ”kontrollerer samfunnets spilleregler”. Jeg kommer tilbake til Gramscis innflytelse og forståelse av hegemoni i 2.8.

Jeg slutter meg til Eriksens (2010:90) perspektiv på Laclau og Mouffes *Hegemony and Socialist Strategy*, som han sier har vært inspirasjonen for det grunnleggende synet i hans tese. Eriksen peker på tre nyttige aspekter ved Laclau og Mouffes filosofi. Den første er ”complexity reduction” (s. 92-96). Ingen beskrivelser av virkeligheten kan fange dens kompleksitet. Ulike teorier vil alltid kunne belyse data og dermed komme opp med ulike beskrivelser og tolkninger. Siden alle tegn i utgangspunktet har et mangfold av meninger, vil språk og språklige praksiser forsøke å redusere dem. Dette samsvarer med min forståelse av hvordan dominerende diskurser i KRL har framkommet, og det handler selvfølgelig om at min forståelse av KRL-faget aldri vil kunne bli fullstendig. Det andre aspektet handler om ”materiality” (s. 96-100). Laclau og Mouffe forneker ikke at virkeligheten finnes. Vår forståelse av verden er diskursiv, og alt som er diskursivt er materielt. Kritikere av Laclau og Mouffe har hevdet at en svakhet ved deres teori er at de ikke klarer å hanske med kompleksiteten i den virkelige verden.⁵¹ Det tredje aspektet er ”difference” (s. 100-101). Tegns betydning er relasjonelle og har utgangspunkt i forskjellighet og likhet med andre tegn i den språklige strukturen. Eriksen peker på at bruken av kategoriene muslim og kristen har forandret seg over tid og henger sammen med hvilke andre kategorier de ses i forhold til. Diskursteori skiller seg fra strukturalisme, fordi den bruker makt og politikk til å forklare hvorfor meninger blir fastsatt. Eriksen sammenfatter nytten av å bruke Laclau og Mouffe på en klagjørende måte. Det politiske og maktrelaterte aspektet ved KRL-faget er sentralt i min analyse av faget. Dominerende og hegemoniske diskurser i KRL handler om mer enn det som skjer i skoletimene. Det handler også om hvordan KRL-faget gjenspeiler sider ved samfunnsdebatten, noe som har nedfelt seg i planene for faget. Jeg forsøker å vise (4.2.1.2 og 5.3) hvordan grunntanker i faget har sammenheng med diskurser om religion og

⁵¹ Eriksen mener å finne en løsning på dette ved å anvende Afdals (2006) videreutvikling av Goodlads (1979) teori om ”curriculum practice” til å handle om ”curriculum domains”.

religionsundervisning. Jeg ser det slik at diskursene har rot i noe som er virkelig, både i den diskursive praksisen i klasserommet og i diskursiv praksis i samfunnet generelt.

Til slutt noen ord om dikotomier, som jeg bruker som analyseredskap med et dekonstruerende og destabiliserende perspektiv på kategoriseringer og normalitetskonstruksjoner. Jeg bruker dessuten dikotomier i analysen av barnas selvforståelser. Det ser ut til at det å tenke i motsetninger er en grunnleggende måte å kategorisere på. Margaretha Järvinen (1998:90-99) diskuterer Derridas konsept binære motsetningspar og sier at alle sentrale motsetningspar er konstruert slik at det første begrepet ses som det primære, opprinnelige og autonome i forhold til det andre, men at begge får sin betydning i og med relasjonen til det andre. Problemet er ikke nødvendigvis det å tenke i motsetninger, men at motsetninger ofte underbygger og fastholder en rangering av elementene i motsetningsparet.

Derridas konstruktivisme betoner sterkt betydningen av relasjonalitet og kontekst og av at sentrum er avhengig av at det finnes en periferi. Like mye som periferien er avhengig av sentrum. Derrida søker etter en måte å overskride binære motsetninger på. Her kommer hans begrep "différance" inn, også forstått som "supplementaritet" og "middle voice". Järvinen mener at her har Derrida nådd konstruktivismens grenser. Det å avstå fra dualisme er umulig siden det krever et "språk utenfor språket" eller en "tenkning utenfor tankestrukturene". Derfor må de alternativene en finner, relateres til den allerede eksisterende tankestrukturen med binære motsetningspar. Hun viser til at Derrida selv har pekt på at vi ikke har språk som kan uttrykke dette. Jeg følger opp denne tankegangen i 2.8. Lenz Taguchi (2004:194-203) tolker dette noe annerledes og kaller Derridas konsept "différance" en forskyvning i betydningen. Hun slår fast at Derrida mener at vår tankestruktur er slik at vi vanligvis tenker lineært og i motsetninger og hierarkier, og at det er krevende å bryte med dette tankemønsteret. Derridas overkrysningspraksis er et forsøk på å bryte med mønsteret. Lenz Taguchi sier at det å jobbe med overkrysninger i en dekonstruktivistisk sammenheng er et forsøk på å tenke ut fra en annen type logikk ved å skape bevegelse i tankegangen. Det handler altså om å tenke i en motstridende logikk og at *différance* handler om å overskride dikotomier ved å tenke noe helt nytt og annerledes. Derrida ser dekonstruksjon som det ukjente som kommer, som det på forhånd er umulig å vite at er der. Men at det kommer, betyr at det allerede er der ("always already"). Poenget er å åpne seg for det ukjente. Derrida har også en forkjærlighet for begrepet gjestfrihet (*l'hospitalité* / *hospitality*) (Borradori 2003:16-17), og vektlegger at ren og ubetinget gjestfrihet alltid er åpen for det eller den som verken er ventet eller invitert, for det fremmede og uforutsette.

Jeg har valgt å gjøre rede for Derridas begrep differánce og Lenz Taguchis tolkning som jeg finner interessant, men jeg har funnet det mer hensiktsmessig å anvende analyseverktøy fra postkolonial teori som uttrykker noe av det samme. Jeg bringer likevel med meg Derridas og Lenz Taguchis forståelser som inspirasjon og bakgrunn.

2.8 Postkoloniale perspektiver

Gjennom analysearbeidet oppdaget jeg nytten av å bruke postkoloniale perspektiver. Jeg så hvordan disse perspektivene var underliggende for prosjektet, fordi det fra én side sett handler om KRL-faget som et sted for møter mellom ulike religionsforståelser og holdninger til religion. Jeg så at normalitetskonstruksjoner i KRL kunne føre til at hinduisme og hinduer fikk rollen som ”den andre”, noe som bekrefter Jacobsens (2003:252-254) eksempler på at hinduisme og India gjennom historien har fått funksjonen som Vestens ”irrasjonelle andre”. Jeg har observert at vi fortsatt finner noe av dette i KRL-undervisningen. Jeg så også hvordan noen diskurser kunne være koloniserende i forhold til hindubarnas diskurser. Og jeg så hvordan barna på ulike måter posisjonerte seg i forhold til disse diskursene.

Jeg har blitt inspirert av Homi K. Bhabha (2002, 2008a/b) når det gjelder begrepene det tredje rom (third space), hybriditet (hybridity) og etterligning (mimicry), og av Edward W. Said (2001) når det gjelder andregjøring. Sids (2001) *Orientalism* kan leses som en grunnleggende innføring i konstruksjon av ”den andre”. Fra David Chidester (1996) har jeg begrepet ”åpen grensesone” (open frontier zone), fra Britt Kramvig (2006) ”møtet:sammenstøtet” og fra Helen Verran (2002) ”postkoloniale øyeblikk” (postcolonial moment). Kerstin von Brömssen (2003) skrev en avhandling om elever i en forstadsskole til Göteborg. Avhandlingen har postkolonialt perspektiv og handler om hvordan elever snakker om religion i ”det mångkulturelle og postkoloniala rummet”.⁵² Hun (2003:25) viser til at analyse av møter mellom mennesker og kritikk av vestlige epistemologiske standpunkt er grunnleggende i postkoloniale studier. Videre søker postkoloniale studier å finne nye grenseoverskridende former for diskurs. Postkoloniale studier, som er et mangetydig felt, er som poststrukturalistisk kjønnsforskning, inspirert av Derrida og Foucault.

Postkoloniale studier har bakgrunn i avkolonialiseringen og i den språklige vendingen i vestlige intellektuelle tradisjoner. Loomba (2005:28-34) viser til den italienske kommunisten Antonio Gramsci (1891-1937) begrep hegemoni og hvordan hans tenkning har hatt innflytelse på postkoloniale studier. Gramscis forståelse av hegemoni går ut på at makt blir oppnådd gjennom en kombinasjon av tvang og samtykke og at samtykke oppnås ved å spille på folks sunne fornuft. Hegemoni oppnås altså ikke kun ved makt ovenfra, men også ved å inkorporere og omforme de undertryktes ideer og praksiser. Denne tanken har

⁵² Ingen av intervjupersonene var hinduer.

stått sentralt i forståelsen av kolonistyrer (s. 31). Hegemoni har derfor påvirkning på individers posisjoneringer. Foucault vektla at alle ideer og all kunnskap er strukturert og bestemt av visse kunnskapskoder og blir formet i diskurser (Loomba 2005:34). Via Saids bok *Orientalism*, der Said brukte diskurs i Foucaults betydning, har Foucault hatt innflytelse på postkoloniale studier. Det var gjennom sine arbeider om galskap at Foucault utarbeidet forståelsen av diskurs. Han brukte litterære tekster som kilde til å avdekke hvordan galskap har blitt definert som atskilt fra normalitet. "This includes not just what is thought or said but the rules which govern what can be said and what not, what is included as rational and what left out, what is thought of as madness or insubordination and what is seen as sane or socially acceptable" (Loomba 2005:38). Bakgrunnen for dette kunnskapsregimet ligger i menneskelig praksis, i institusjoner og i handlinger. Diskursive praksiser utøver makt og kontroll og gjør det vanskelig for individer å tenke utenfor dem. Makt produseres hele tiden og overalt når individer tar del i diskursive praksiser.⁵³ Slik jeg ser det, er KRL-faget en diskursorden der kunnskap blir ordnet i henhold til hva som ses som normalt. Det som ikke befinner seg innenfor denne ordenen, står i fare for å bli andregjort og eksotisert. Jeg bruker "hegemonisk diskurs" i analysen, der det er særlig tydelig at hindubarna har underordnet seg dominerende talemåter og forståelser, mens jeg bruker "dominerende diskurs" mer generelt om diskurser, der det ser ut til å være mer rom for motstand. Innenfor min forskningsforståelse kan også uttrykket "koloniserende diskurs" gi mening når det handler om hegemoni og tilpasning.

Grunntanken i Saids *Orientalism* (2001), som har kommet i mange utgaver (første gang i 1978) og på mange språk, er at det innenfor orientalske studier og ulike typer skjønnlitteratur, har blitt konstruert en dikotomi mellom vest og øst, mellom "oss" og "de andre". Said tar utgangspunkt i at kunnskap aldri er uskyldig, men knyttet til makt, noe Foucault og Said er enige om. I *Orientalism* viser han hvordan kunnskap om Østen ble produsert i Europa som et ideologisk følge til kolonialisering og imperialisme. *Orientalism* handler ikke om Østen, men om hvilke forestillinger om Østen det var maktpåliggende å skape i Europa for å kunne se forskjellen på "oss" og "dem". Said viser hvordan generaliseringer og stereotyper bygger opp under denne andregjøringen. Dette temaet er underliggende i Saids banebrytende bok, det gjennomsyrrer boka og blir presentert allerede i introduksjonen, der Said sier (s. 1-2):

⁵³ I følge Loomba (2005:41-42) er et slikt syn på makt nyttig for eksempel innenfor kjønnsforskningen, men det kan ikke forklare samfunnsdannelse i sin helhet. Da trengs en teori som kan forklare ikke bare makt innenfor én struktur, men også maktforholdet mellom ulike strukturer.

The Orient is not only adjacent to Europe; it is also the place of Europe's greatest and richest and oldest colonies, the source of civilizations and languages, its cultural contestant, and one of its deepest and most recurring images of the Other. In addition, the Orient has helped to define Europe (or the West) as its contrasting image, idea, personality, experience.

Slik ble Orienten en europeisk oppfinnelse som først og fremst sier noe om "oss", ved å stå i motsetning til "dem". I perioder gikk denne typen orientalisme hånd i hånd med kolonialismen. Said (s. 23) påpeker selv at han står i stor gjeld til Foucault, men at han, til forskjell fra Foucault, legger mer vekt på innflytelsen til individuelle akademikere og forfattere. Men Said legger også vekt på andregjørende strukturerer og bruker diskurs i sin beskrivelse av orientalismen. Innenfor postkoloniale studier er diskursanalyse sentralt, fordi den kan avdekke hvordan makt er knyttet til språk (Loomba 2005:47).

Saids bok handler om vestlige framstillinger av Østen, og hans eksempler handler i hovedsak om framstillinger av Midt-Østen og islam. Hans innsikter er imidlertid like aktuelle i forhold til hinduisme, fordi han viste hvordan kolonialismen skapte binære motsetninger mellom oss og dem. Said har hatt mange kritikere,⁵⁴ men Saids grunntese om andregjøring har imidlertid blitt stående. Arild Engelsen Ruud (2009:77-86) tar for seg kritikken av Said og sier at han særlig har blitt kritisert for mangelfulle kunnskaper om fagfeltet orientalisme, for overforenkling, ensidighet, feiltolkninger, ensidig negativ innstilling og for at han fant det han lette etter. Dessuten for å ha en ahistorisk, forenklet, unyansert og essensialistisk tilnærming til europeisk kultur. I følge Engelsen Ruud (s. 85-86) er det særlig fire av Saids observasjoner om orientalisme som fortsatt står fast. For det første, det han kaller latent eller skjult orientalisme. Said viste sammenhengen mellom orientalistisk forskning og populære forestillinger om den ikke-europeiske verden som eksotisk, annerledes og farlig. For det andre, europeeres forståelse av Orienten som Europas motpol og dermed et viktig element i deres selvforståelse. For det tredje, orientalismen som diskursiv makt, som muligheten til å framstå som sann og allmenngyldig. Dette var mulig fordi orientalismen som akademisk disiplin og populære forestillinger var sammenflettet med økonomisk, politisk, teknologisk og kolonial makt. Definisjonsmakten ble svært sterk. For det fjerde er Saids bekymring for manglende felles ståsted mellom mennesker, samfunn og kulturer gyldig, dessuten hans bekymring for ensidig vektlegging av forskjeller, noe som er aktuelt i forhold til andregjørende diskurser i KRL. Saids påpekninger av eksotisering, dikotomisering og den diskursive makten er elementer som er svært aktuelle i mitt prosjekt.

⁵⁴ Noe av kritikken imøtegår han i et etterord, som først ble skrevet til 1995-utgaven av *Orientalism*.

Innenfor postkoloniale studier har mange vært opptatt av fenomener som handler om møter, om sammenføringer av motsetninger, om mellomrom og av begreper som beskriver dette: "Postcolonial studies have been preoccupied with issues of hybridity, creolisation, *mestizaje*, in-betweenness, diasporas and liminality, with the mobility and cross-overs of ideas and identities generated by colonialism" (Loomba 2005:173). Det er imidlertid store forskjeller på hvordan postkolonialister tenker om disse begrepene. Jeg begrenser meg her hovedsakelig til Bhabhas forståelse av hybriditet, det tredje rom og etterligning (Bhabha 2002, 2008a/b), men jeg bruker også Kramvig, Verran og Chidester. Loomba (2005:105) peker på at Bhabha ser hybriditet og ambivalens som adekvate beskrivelser av det koloniale møtet. Bhabha (2008a:153-154) mener at kolonialistisk diskurs alltid er ambivalent når det gjelder makt og viser i den forbindelse til Derridas begrep *différance*. Kolonial tekst bærer merket av "double inscription" i tråd med Derridas forståelse av tekster som ustabile og motsetningsfylte. Denne ambivalensen fører til at motstand blir en del av lesingen og bruken av en tekst når den kommer i en ny kontekst (Bhabha 2008a:157-158). I det tredje rommet er mening flytende og ustabil, og det skjer en forskyvning i forhold til den "opprinnelige" meningen. Motstanden behøver ikke være en bevisst politisk handling, heller ikke avvisning av innholdet i teksten, men handler om et uttrykk for hybriditet slik den framstår i et tredje og dermed ambivalent rom. Motstand er dermed en tilstand som blir produsert av den dominerende diskursen selv. "Colonial identities – on both sides of the divide – are unstable, agonised, and in constant flux" (Loomba 2005:178). Her er Bhabha på linje med Foucault og med poststrukturalistiske kjønnsforskere. Makt er overalt. Posisjoneringsenes innbyrdes forhold skifter hele tiden.

Loomba (2005:182) sier at forestillinger om annethet og binære motsetninger har en sterk kraft når antikoloniale narrativer blir konstruert, og at de individene som konstruerer disse narrative, er "complex, mixed-up products of diverse colonial histories". Loomba (s. 232) legger vekt på at Bhabha er i opposisjon til Said, som mange mener har et for bastant syn på kolonialiseringens dominante makt. Bhabha er mer opptatt av de kolonisertes eget agentskap, noe som også samsvarer med mitt fokus og som jeg utdyper i 4.4 og 5.1.

I introduksjonen til *The Location of Culture* (2008a:1-2) peker Bhabha på at alle mennesker lever "borderline" liv. Vi befinner oss i øyeblikkets transitt og i "in-between spaces". Dermed har vi mulighet for kulturell hybriditet, som inneholder forskjell uten at hierarki er et element (s. 5). Dette samsvarer med Brömssens karakteristikk av det flerkulturelle klasserommet som et postkolonialt rom og kan også tenkes som et mulig resultat av RLE-

undervisning. I artikkelen ”The commitment to theory” (2008a:28-56)⁵⁵ peker Bhabha på at kommunikasjon og tolkning innebærer at begge parter i en kommunikasjonsprosess må passere gjennom et tredje rom for at mening skal bli konstruert. Fordi tolkning alltid innebærer en grad av ambivalens, finnes det ikke rene autentiske kulturelle uttrykk (s. 156).

Bhabha har et poststrukturalistisk syn på språk og diskurs, og derfor blir det tredje rom ”unpresentable in itself” (s. 157). Det finnes ikke noen opprinnelig fastsetting av meninger og symboler i en kultur, fordi alt er menneskelige konstruksjoner:

It is significant that the productive capacities of this Third Space have a colonial or post-colonial provenance. For a willingness to descend into that alien territory – where I have led you – may reveal that the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an *international* culture, based not on the exoticism or multiculturalism of the *diversity* of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s *hybridity* (s. 157).

Han viser videre til at det er Derrida som har åpnet opp for ”in-between rommet”. For Bhabha er ”the liminity of hybridity” et nøkkelargument. Hybriditet produserer ambivalens hos den som er i herskerposisjonen og dermed forandres maktens autoritet. Etterligning får også en liminal eller hybrid betydning hos Bhabha, noe som innebærer at betydningen er nesten den samme, men ikke helt (2008a:121-131). Altså en vridning av forståelsen som en strategisk forvirring i et maktspill (128-129). I analysen peker jeg flere steder på at barna etterligner hegemoniske og dominerende talemåter, og jeg diskuterer mulige meningsforskyvninger.

Chidester (1996:20-21) definerer ”grense” (frontier) som en kontaktsone eller et område med kulturelle relasjoner og maktrelasjoner mellom inntrengere og de som opprinnelig holder til i området. Han bruker begrepet ”åpen grensesone” om et sted der kontakt kan føre til så vel konflikt som nye former for samarbeid og utveksling. Han bruker begrepet også i overført betydning og plasserer religion og religiøse symboler i en slik åpen grensesone. Dermed finnes intet eksklusivt eierskap til religion. Alt kan anvendes og tolkes på nye måter (s. 261), noe som ofte vil skje i konteksten av religionsundervisning og som det vil være ulike meninger om berettigelsen av.⁵⁶ Verrans begrep postkoloniale øyeblikk og Kramvigs møtet-sammenstøtet handler om slike møtepunkter i en grensesone, der individer som

⁵⁵ Artikkelen finnes i kortversjon i Ashcroft/Griffiths/Tiffin, red. *The Post-Colonial Studies Reader* (2008:155-157), her kalt ”Cultural diversity and cultural differences”.

⁵⁶ Det har for eksempel vært debatt om eierskap til religiøse fortellinger og hvilke måter disse kan brukes på i KRL/RLE-faget.

representerer kolonialiserte og alternative diskurser, kan arbeide sammen om å produsere ny viten.

Begrepene jeg har presentert ovenfor, bruker jeg som analyse- og tolkningsverktøy. Jeg har observert hvordan hinduisme i undervisningen har blitt brukt til å kontrastere andre tradisjoner, og jeg har observert fenomener som kan karakteriseres som eksotisering og andregjøring. Etterligning bruker jeg for å diskutere hva som skjer når hindubarn tar opp og bruker talemåter fra KRL-diskursen. Jeg forstår Bhabhas tredje rom i tråd med Verran, Kramvig og Chidester, og på linje med Brömssen, som snakker om elevene i det postkoloniale rommet. Kan KRL-undervisningen karakteriseres som et tredje rom, og hvilke typer møter og øyeblikk kan en finne – eller burde en finne – i dette rommet? Jeg forstår maktproduksjon som noe som pågår konstant innenfor diskurser og diskursive handlinger. I tråd med det ser jeg intervjupersonene som aktører, ikke som offer. Likevel mener jeg at noen normalitetskonstruksjoner er sterkere og mer hegemoniske enn andre. De nærmer seg en lukning, noe som imidlertid ikke forhindrer at det produseres motmakt. I de tilfellene der det nærmer seg en lukning, blir frontene tydeligere enn i mer flytende konstruksjoner.

For øvrig befinner min forskning seg i et tredje rom og blir påvirket av dette. Jeg har forsket om noen som er ”de andre” i forhold til meg, når det gjelder posisjon i samfunnet, kulturbakgrunn og alder – for å nevne noe. Og dermed er jeg selvfølgelig ”den andre” i forhold til dem. Slik blir intervjuene tredje-rom-møter.

2.9 Multiperspektivet – prosjektets metode

Måten jeg kombinerer de tre forskningsperspektivene på, er min metode for å analysere og tolke hindubarnas erfaringer. Dette gjør jeg ved å la den fortolkende antropologiske tilnærmingen ligge i bunnen, ved å velge noen tekster jeg analyserer ut fra diskursteori og ved å trekke inn dekonstruktivistiske og postkoloniale tilnærminger der jeg finner det relevant.

I teorien kan det se ut som noen av mine perspektiver har basis i gjensidig utelukkende forskningsposisjoner. I praksis viste det seg fruktbart å spille tilsynelatende motstridende perspektiver ut mot hverandre, fordi materialet til tider kunne gi motstridende signaler. Enkelt sagt har barna gjort motstand mot å bli forklart ut fra én teori. Én forklaringsmodell innebar således en forenkling som ikke holder forskningsmessig. Et forskningsmateriale vil alltid kunne gjøre motstand mot en slik forenkling, noe som bunner i at aktørers handlinger, motiver og meninger er komplekse og kan framstå som selvmotsigende eller tvetydige. Derfor har det vært nyttig og oppklarende å prøve ut og analysere materialet fra ulike perspektiver. Jeg ser på ulike teorier som nyttige verktøy for tolkning og forklaring og tar avstand fra en forestilling om at teorier representerer altomfattende sannheter. Jeg har også brukt ulike perspektiver for bedre å kunne forklare forholdet mellom aktør og struktur i mitt prosjekt. KRL-fagets normalitetskonstruksjoner viste seg å være en mer betydningsfull struktur enn det jeg hadde forutsett.

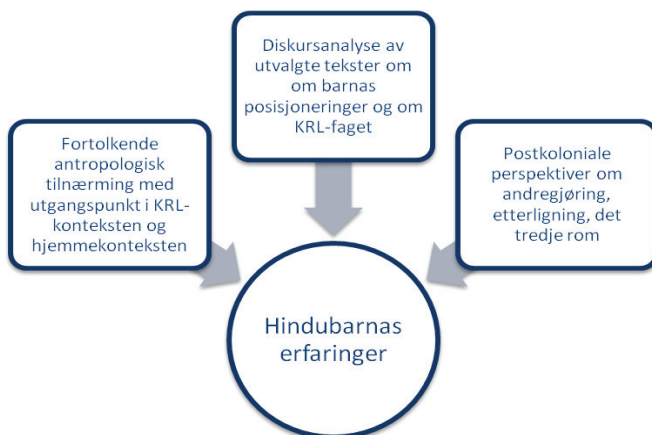
Jeg har i det foregående trukket noen linjer og vist noen sammenhenger mellom de ulike forskningstilnærmingene, blant annet hvordan Foucaults og Derridas tilnærminger ligger i bunnen for to av de forskningsperspektivene jeg anvender. Det er, som vist, også en forbindelseslinje mellom forståelsen av makt hos Foucault, poststrukturalistisk kjønnsforskning, postkoloniale studier og Eriksens forslag til fornyelse av Warwick-modellen.

Jeg har tidligere referert til Saukko (2010:23-35), som diskuterer ulike validiteter og som hevder at teorier som har ulik tilnærming til virkeligheten kan være så motstridende at de ikke kan kombineres. Jeg forlater denne problemstillingen her, men slår fast at jeg har funnet det hensiktsmessig å kombinere tilnærminger som innenfor Saukkos forskningsmessige forståelse kan synes inkompatible. Jeg mener at det er mulig å benytte poststrukturalistiske og dekonstruktivistiske tilnærminger som peker på at det kan være

ulike virkelighetsforståelser og likevel ikke avvise at det finnes noe som er virkelig. Diskursene og normalitetskonstruksjonene bestemmer hvordan vi forstår de grunnleggende elementene i virkeligheten, og dermed er en fellesforståelse av virkeligheten som alle kan enes om, uoppnåelig. Jeg mener altså at det å anvende perspektiver fra poststrukturalistiske tilganger kan kombineres med et antropologisk basert fokus på kontekst og mening. Laclau og Mouffe avviste deler av idealisme – realisme debatten ved å konstruere en sammenheng mellom språk, diskursive praksiser og virkelighet. Dette perspektivet er jeg enig i.

Subjektet, det vil si barna, er omdreiningspunktet innenfor alle perspektivene jeg bruker. I fortolkende antropologisk tilnærming tolkes subjektet i forhold til ulike kontekster. I diskursanalytisk og postkolonial tilnærming ses subjektets posisjoneringer i forhold til ulike diskurser og normalitetskonstruksjoner. Uansett tilnærming produseres det makt og motmakt. Å konstruere noe som normalt er en måte å forstå virkeligheten på. Min kritiske avsløring av normalitetskonstruksjoner i KRL-undervisningen framkom da jeg analyserte og tolket hindubarnas forsøk på å konstruere sammenheng og mening ut fra sine kontekster. Fortolkende antropologisk tilnærming har fokus på kontekst, mening og forståelse. Fokus på kontekst innebærer imidlertid ikke en fastlåst forståelse av den sosiale virkeligheten. Hva som er den aktuelle konteksten og hvordan den skal defineres, vil alltid være gjenstand for diskusjon. Innenfor de forskjellige kontekstene vil en kunne finne ulike diskurser og ulike diskursive praksiser. Diskursene kan analyseres ut fra dekonstruerende og postkoloniale perspektiver, og normalitetskonstruksjoner kan avsløres. Nedenfor en figur som illustrerer mine forskningsperspektiver.

Figur 1: Multiperspektivet



2.10 Utdypende forskningsspørsmål

Som jeg har vist, er det lite forskning om elevers erfaringer med KRL/RLE-faget, og forskning om hindubarns erfaringer i denne konteksten er, ut fra hva jeg har funnet ut, så å si fraværende. Ved å la omdreiningspunktet i mitt forskningsprosjekt være hindubarns erfaringer, bidrar jeg til å rette opp denne mangelen. Det overordnede forskningsspørsmålet er derfor:

Hvordan erfarer hindubarn KRL-faget?

Barnas erfaringer har jeg selvfølgelig ingen direkte tilgang til. Jeg har tilgang til det barna forteller om sine erfaringer i intervjuene, og til en viss grad kan også mine observasjoner være en veiviser til deres erfaringer. Tolkninger av barnas erfaringer er knyttet til deres selvforståelse, noe som reflekteres i forskningsspørsmålene. Fokus på barnas erfaringer har vært i sentrum gjennom feltarbeid, analyse og tolkning. Jeg gjorde rede for forskningsprosessen (2.5), som førte fram til multiperspektivet jeg endte opp med. De ulike perspektivene blir konkretisert i de utdypende forskningsspørsmålene jeg presenterer nedenfor. I spørsmålene bruker jeg analytiske begreper fra de tre tilnærmingene. Kontekst, sammenheng, mening, brudd og grenser har sprunget ut av den fortolkende antropologiske tilnærmingen og av Wengers (2008) tilnærming til læring. Diskurs, diskursive kategorier, posisjonering og andregjøring har bakgrunn i poststrukturalistiske og postkoloniale tilnærminger. Posisjonering bruker jeg gjennomgående i analysen, selv om jeg bruker diskursanalyse kun på utvalgte tekster. Bruken av posisjonering begrunner jeg nedenfor. Jeg utdyper også min forståelse av kontekst, som jeg bruker som et gjennomgående analytisk grep. Noen av de følgende utdypende forskningsspørsmålene kombinerer begreper fra de tre tilnærmingene, mens andre er mer spesifikt knyttet til en av dem. I 1.2.2 problematiserte jeg begrepene hinduisme og religion, men jeg har valgt å bruke dem i forskningsspørsmålene med de forbehold jeg har diskutert tidligere. Følgende utdypende forskningsspørsmål konkretiserer det overordnede forskningsspørsmålet:

- Hvordan posisjonerer barna seg i forhold til diskursive kategorier knyttet til religion, etnisitet, nasjonalitet og kultur?
- Hva er forholdet mellom barnas selvforståelser og kategoriseringer i KRL?
- Hvordan posisjoner barna seg i forhold til andre religioner og livssyn?
- Hvilke sammenhenger, brudd og grenser erfarer barna mellom egen religion og andre religioner og livssyn?
- Hvordan posisjonerer barna seg i forhold til undervisning om hinduisme?

- Hvilke sammenhenger, brudd og grenser erfarer barna mellom hinduisme i KRL-konteksten og i hjemmekonteksten?
- Hvordan posisjonerer barna seg for å få sammenheng og mening mellom hinduisme i KRL-konteksten og i hjemmekonteksten?
- Hvordan posisjonerer barna seg i forhold til andregjørende diskurser i KRL-konteksten?

Da jeg startet prosjektet, hadde jeg ikke planlagt at analyse av KRL-faget skulle få så stor plass som det faktisk fikk. Følgende forskningsspørsmål kom derfor til da jeg bestemte meg for å ha dette fokuset på faget:

- Hva er forholdet mellom normalitetskonstruksjoner i KRL og barnas religionsforståelse, selvforståelse og holdninger til undervisningen?
- Hvordan posisjonerer barna seg i forhold til dominerende og hegemoniske diskurser i KRL-konteksten?

Jeg skal først forklare hvordan jeg forstår kontekst. Begrepet brukes på ulike måter i forskning og faglitteratur, avhengig av forskningens kunnskapsteoretiske grunnsyn og kontekst (!). Derfor gjør jeg ikke noe forsøk på å gi en generell definisjon av kontekst her, men gjør rede for hvordan jeg bruker begrepet. Geir Skeie⁵⁷ kaller det sterke fokuset på kontekst i nyere religionspedagogisk forskning ”den kontekstuelle vendingen”, og mitt prosjekt befinner seg innenfor denne type forskning. Følgende beskrivelse av kulturstudier samsvarer med hvordan jeg forstår mitt prosjekt: ”The methodological project of cultural studies is structured around a three-dimensional interest in lived experiences, discourses or texts and the social context” (Saukko 2010:33). Som vist, har jeg ulike metodologiske tilnærminger knyttet til disse tre fokusene.

Hvordan kontekst defineres i det enkelte prosjekt, henger sammen med hva det forskes på og hvordan forskningsobjektet forstås. Mitt prosjekt handler om sju barn med hindubakgrunn. Barna vil selvfølgelig alltid stå i et forhold til sine kontekster, men det er i utgangspunktet ikke opplagt hva disse kontekstene består av. Derfor skal jeg i det følgende forklare hvordan jeg definerer og avgrenser barnas kontekster i mitt prosjekt, samt hvordan jeg forstår forholdet mellom barn og kontekst. Et poeng er at begge parter i et forskningsintervju vil gjøre kontekster relevante på ulike måter, ut fra hvordan de definerer hva som er deres kontekster og hvordan de skal forstås. I og med at forskeren og de som

⁵⁷ Når det gjelder min forståelse og bruk av kontekstbegrepet, har jeg hatt stor nytte av og bygger på Geir Skeies paper ”What is context and how does it work?”, som ble lagt fram på seminar i The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches (ENRECA), 2009. En bearbeidet utgave av paperet med arbeidstittel ”The importance of ’context’ in research on religion and education” kommer i Skeie, Everington, ter Avest, Miedema, red. *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, methodological and theoretical perspectives* (arbeidstittel). Münster: Waxmann.

deltar i forskningen, nødvendigvis vil ha ulike perspektiver, vil det skje en form for dobbel kontekstualisering. Det innebærer at så vel barna som jeg kontekstualiserer. At barna er individer som kontekstualiserer, er en del av deres agentskap.

I analysearbeidet forholder jeg meg til barnas KRL-kontekster og hjemmekontekster, og dessuten til intervjukontekstene. Jeg ser i tråd med Wengers (2008) terminologi KRL-faget som "a community of practice". Prosjektets primære kontekst er KRL-undervisningen i grunnskolen, nærmere bestemt undervisningen i fem klasser på tre skoler i Oslo-området. Jeg definerer KRL-konteksten som undervisningen, samspillet i undervisningssituasjonen og de ulike diskursene, slik barna har fortalt meg at de har erfart det, slik jeg har observert det, og slik det har kommet fram i intervjuer med barnas lærere og foreldre. Mitt forskningsfokus er ikke utredninger, planer og læreverk, jeg er imidlertid interessert i den praktiske anvendingen av planer og læreverk i undervisningssituasjonen, lærernes innfallsvinkler og ordbruk, elevenes respons – og barnas erfaringer av dette, en kombinasjon av det Goodlad, Klein og Tye (1979:62-64) kaller den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen (operational and experiential curriculum). Min analyse fokuserer altså på hindubarn innenfor en type praksis, nemlig religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole fra 2005 til 2009. Dette er den sosiale og pedagogiske konteksten som er utgangspunktet for analysen av barnas italesatte erfaringer og posisjoneringer. Dette er *mitt* hovedperspektiv. Barna vil ha andre perspektiver og forholder seg også til andre kontekster.

Når barna kommer til skolen, "bærer de med seg" en annen kontekst som har betydning for tolkningen av intervjuene, nemlig hjemmekonteksten. Hjemmekonteksten er avgjørende, siden det er innenfor denne konteksten de sju barna har vokst opp. Jeg har valgt å gjøre hjemmekonteksten til en vid og omfattende kategori ved å la den, i tillegg til hjemmet i snever forstand, omfatte familienes deltakelse i den nordindiske og den tamilske diasporaen i Norge med tempelbesøk, kulturaktiviteter og språkopplæring. Det er herfra hindubarna henter mange av sine meninger og holdninger. "Den store hindutradisjonen" som sådan viste det seg at barna kunne ha liten bevissthet om, men jeg mener at den likevel preger foreldrenes og barnas oppfatninger og praksiser. Den store hindutradisjonen er, som diskutert tidligere, en abstraksjon, en type sammenfatning av felles filosofi, begreper, holdninger og praksiser. I mitt prosjekt særlig slik den framstår innenfor diasporakonteksten. Det er imidlertid rimelig å anta at denne abstraksjonen, slik den blir framstilt i ord og handling, nedfeller seg i folks tanker, liv og praksis. Som selvfølgelig igjen er med å rekonstruere og forandre "den store hindutradisjonen", for eksempel ved å

velge hva som er viktig å ta vare på i diaspora. Hinduisme karakteriseres gjerne som "a way of life" (Gupta 2006:75), i dette tilfellet en levemåte som utspiller seg i diaspora. Jeg forstår diasporakonteksten både som folks liv og praksis og hvordan de velger å italesette denne praksisen, noe som igjen innebærer så vel tolkning som nyskaping og endring. Diaspora innbefatter "her og nå", forbindelser til opprinnelseslandet og det transnasjonale. I analysen bruker jeg, som jeg har argumentert for tidligere, både en vid og en snever forståelse av diaspora. Som KRL-konteksten, tilbyr også diasporakonteksten ulike diskursive muligheter og begrensninger.

Jeg har i analysearbeidet hatt behov for å konstruere en tredje, overlappende kontekst. Slik jeg ser det, genererer så vel hjemmekonteksten som KRL-undervisningen holdninger og meninger hos elever. I intervjuene gjenga barna samtaler mellom klassekamerater om religion. Disse samtalene foregikk utenom selve undervisningen, men det var tydelig at de hadde sammenheng med den. Denne tredje konteksten kaller jeg vennekonteksten. Vennekonteksten kan ses som en utvidelse av KRL-konteksten, og i noen grad overlapper den KRL-konteksten, men denne kontekstens sted er et annet enn KRL-undervisningens.

I feltarbeidet har imidlertid KRL-konteksten vært i fokus. Det er i klasserommet jeg har oppholdt meg mest og brukt mest tid. Men jeg har også gjort intervjuer i barnas hjem og oppsøkt templer og kulturaktiviteter. Imidlertid er det hovedsakelig via barnas ytringer både KRL-konteksten og hjemmekonteksten innskrives i forskningen. Mine observasjoner spiller også inn, men barnas forståelser har forrang.

KRL-konteksten og hjemmekonteksten er vide kategorier. Innenfor disse definerer jeg en rekke underkategorier som klasseundervisning, ekskursjoner, familie, kulturskole og tempel. Noen av disse vil være mer bestemmende enn andre, fordi de er koblet til dominerende diskurser. Andre kontekster vil være mer åpne for alternative diskursive muligheter. Hjemmet og familien er eksempel på en bestemmende kontekst, siden dette er primærsosialiseringens hovedarena. Jeg har funnet norskdidaktiker Sylvi Pennes (2010:29-30) begreper primærdiskurs og sekundærdiskurs klargjørende, og jeg bruker disse flere steder i analysen. Primærdiskurs handler om den forståelsen og det diskursive spillerommet barna har med seg hjemmefra. Primærdiskursens karakter er avgjørende for hvorvidt et barn lykkes i skolen, mener Penne. Dermed har barn med en primærdiskurs som samsvarer med den sekundærdiskursen de møter i skolen, størst sjanse for å lykkes. Jeg ser de sju barna, som beveger seg mellom kontekstene og posisjonerer seg på ulike måter, som bindeleddet

mellom KRL-konteksten og hjemmekonteksten. Noen ganger samsvarer primær- og sekundærdiskurs greit, men ikke alltid.

I refleksjonens kritiske lys spiller selvfølgelig nok en kontekst inn, nemlig intervjukonteksten med mine spørsmål og føringer, og med min forståelse av barnas svar, som igjen frambringer nye spørsmål. Intervjukonteksten er ikke fokuset for undersøkelsen, men den spiller selvfølgelig inn i tolkningen av hva barna svarte på mine spørsmål, hvilke temaer de tok opp på egen hånd og hvordan de ordla seg. Men intervjukonteksten handlet ikke bare om mine valg og føringer. Den handlet også om aktiviteter barna jobbet med i forkant av intervjuet og som derfor kom til å prege noe av intervjuet. Og den handlet om det vi snakket om i forkant av et tema, og om rekkefølgen på temaene. Da er fokuset kontekst i hermeneutisk tekstanalytisk forstand. Barnas posisjoneringer, slik de er nedfelt i transkribert intervjuetekst, kan ses som undersøkelsens tekst. Denne tekstens kontekst er KRL-undervisningen. Dette er forskningsperspektivet.

Jeg har valgt å gi begrepet posisjonering en sentral plass i analysen. Et premiss for mitt prosjekt er at barna er selvstendige aktører, som posisjonerer seg på ulike måter innenfor og i forhold til ulike diskurser i KRL-konteksten. Når barna velger en posisjonering, skjer dette i et samspill mellom KRL-konteksten, vennekonteksten og hjemmekonteksten. I dette samspillet kommer begreper som sammenheng, mening, brudd, grenser og andregjøring inn. For samspillet kan ha preg både av harmoni og av spenning. Det kan preges av ydmykelse, overkjøring og fremmedgjøring. Og av stolthet og selvtillit. Derfor bruker jeg de foran nevnte begrepene i forskningsspørsmålene. Barna er aktører som innenfor gitte kontekstuelle strukturer møter diskursive muligheter, begrensninger og utfordringer og som posisjonerer seg i forhold til disse. Jeg har, som tidligere påpekt, et konstruktivistisk syn på subjektet og på identitet, og jeg skal nå vise hvordan posisjonering blir forstått av noen av de teoretikerne med sosialkonstruktivistisk grunnsyn jeg bruker. Innenfor diskursanalytiske tilganger er det en grunntanke at identitet forhandles og skapes ved at subjektet posisjonerer seg⁵⁸ i forhold til ulike diskursive prosesser (Jørgensen/Philips 2005). Søndergaard (2001:66) sier at narrative om en selv produseres i ”interaksjonen mellom enkeltindividers anvendelse af tilbudte diskurser og diskursenes tilegnelse af enkeltindivider”. På den måten

⁵⁸ I følge Loomba (2005:32) var det psykoanalytikeren Jacques Lacan (1901-1981) som begynte å bruke termen posisjonering. Lacan mente at identitet handler om å identifisere seg med de subjektsposisjoner et individ blir tilbudt innenfor en diskurs (Jørgensen/Phillips 2005:55). Det handler altså om å ”finne seg selv” innenfor diskursene. Lacan mente også at subjektet er grunnleggende splittet, fordi det aldri helt kan finne seg selv innenfor diskursene.

blir menneskene både skapere av og skapt av sine egne betingelser (s. 67). Søndergaard argumenterer for en destabiliserende diskursanalyse, noe som innebærer et oppgjør med og dekonstruksjon av store diskursive kategorier som etnisitet, nasjonalitet og religion. Anvendt på mitt prosjekt handler det om hvordan hindubarna posisjonerer seg i forhold til (både i motsetning til og i samsvar med) tilbudte kategorier og diskurser. Ved å posisjonere seg på ulike måter innenfor diskursene er også barna en del av maktproduksjonen. Laclau og Mouffe (2001:114-115) sier at alle subjektposisjoneringer har en diskursiv karakter og skjer innenfor en diskursiv struktur. I følge deres teori innebærer det at disse posisjoneringene aldri er fiksert i et lukket system. Dette er en antiessensialistisk forståelse av subjektet. Lenz Taguchi (2004:102), som leser Foucault ut fra et poststrukturalistisk feministisk perspektiv, sier at Foucault ser subjektet som ”ett konkret, historiskt och kulturellt subjekt, som är konstituerat och konstituerer sig självt av betydelser i diskurser i ett nätverk av positioneringar och maktrelasjoner”. Hun viser også til (s. 105) Bronwyn Davies⁵⁹ som beskriver posisjonering som en diskursiv prosess der en vanligvis helt ubevisst lokaliserer seg i forhold til den diskursen som har størst makt eller legitimitet. Dette gjør en ved å anvende begreper og beretninger som henger sammen med denne diskursen. Dermed er det en sammenheng mellom å bli posisjonert av andre og posisjonere seg selv.

Da KRL-faget ble konstruert, var det et sterkt fokus på at det enkelte barns religiøse og livssynsmessige identitet skulle ivaretas og styrkes gjennom KRL-undervisningen (*Identitet og dialog* 1995). Noen vil hevde at i senere revisjoner av faget har dette fokuset blitt avdempet (se for eksempel *Læreplan i religion, livssyn og etikk* 2008). Det er imidlertid fortsatt grunnskolens mål å ”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”, slik det kommer fram i Læringsplakaten (*Læreplanverket for kunnskapsløftet*). Jeg har valgt å bruke posisjonering istedenfor å bruke identitet som analytisk verktøy. Posisjonering viste seg å være et velegnet grep når jeg skulle analysere hvordan barna forholdt seg til ulike diskurser, diskursive kategorier og kontekster. De kunne posisjonere seg innenfor eller utenfor, i samsvar med eller i motsetning til. De kunne erfare sammenhenger eller trekke grenser. Når det er sagt, henger posisjonering selvsagt sammen med forhandling og forvaltning av identitet, men som

⁵⁹ Det er uklart hva referansen til Davies er, men sannsynligvis er det til *(In)scribing Body/Landscape Relations*. 2000.

analytisk redskap har jeg funnet posisjonering mer hensiktsmessig å bruke enn for eksempel identitetsforhandling.

Diskursteori strekker imidlertid ikke til når jeg skal forklare og forstå hvorfor individer posisjonerer seg som de gjør. Derfor er det fruktbart å kombinere diskursteori og fortolkende antropologisk metode, inklusive et tydelig kontekstperspektiv (Jackson/Nesbitt 1993; Østberg 1998; Aase/Fossåskaret 2007; Nesbitt 2010). Med en best mulig forståelse av bakgrunnen for de posisjoneringer barna gjør, har jeg fått bedre innsikt i valgene deres. Noe forenklet kan vi si at barna gjør erfaringer som de har behov for å kontekstualisere. Disse kontekstualiserte erfaringene er igjen bakgrunnen for valg av posisjoneringer, som igjen gir nye erfaringer. Jeg ser erfaring, posisjonering og kontekst i et samspill av gjensidig påvirkning.

Jeg valgte, som forklart ovenfor, å kombinere en fortolkende antropologisk og en kritisk poststrukturalistisk basis for prosjektet, fordi jeg mener det er viktig både å få en dypere forståelse av barnas posisjoneringer og ha redskaper til å kunne rette kritisk lys på hvordan praktiseringen av KRL-faget fungerer for denne elevgruppen. Dekonstruksjon åpner fastlåste diskurser som produserer begrensninger i individers posisjoneringer og åpner dermed for alternative muligheter (Søndergaard 2001:71). Å peke på destabiliserende betydninger av diskursive kategorier kan åpne for nye tenkemåter og praksiser.

2.11 Forskningsetiske perspektiver

Jeg skal nå diskutere relevante forskningsetiske utfordringer knyttet til forskning med barn, forskning med få deltakere og forskning med representanter for minoritetsgrupper. Jeg drøfter utfordringer knyttet til konfidensialitet, til forventninger og ærlighet, samt til makt og påvirkning. Som kilder har jeg brukt *De nasjonale forskningsetiske komiteer, etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora juss og teologi*,⁶⁰ Østbergs (1998) erfaringer slik de kommer fram i hennes avhandling om norsk-pakistanske barn i Oslo, og jeg refererer til Rhedding-Jones' (2005:86-97) erfaringer som poststrukturell forsker. Som i all forskning der mennesker er involvert, må menneskelige relasjoner være i fokus i forskning med barn. Jeg ser, som allerede påpekt, barn som individer i stand til å konstruere deres egne liv ved å posisjonere seg på ulike måter innenfor ulike kontekster.

Flere av de forskningsetiske retningslinjene handler om konfidensialitet. I retningslinje 6, "Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse" nevnes spesielt aktsomhet i to forhold som er relevante for min forskning: når individer bistår med å skaffe informasjon ved å la seg observere eller intervju, og når individer kan identifiseres fordi personer og miljøer kan gjenkjennes. Også retningslinje 14 peker på kravet om å anonymisere opplysninger som gjør det mulig å identifisere, mens retningslinje 12 handler om barns krav på beskyttelse i tråd med alder og behov. For barn under 15 år kreves det samtykke fra foreldre. I tillegg kreves barnas egen aksept. Foreldrene til barna jeg intervjuet, ga skriftlig godkjenning. Se avhandlingens vedlegg 7.2.1. I forkant av intervjuene fortalte jeg barna om mitt prosjekt, jeg forklarte hvordan intervjuene skulle foregå og hvordan jeg skulle bruke materialet.⁶¹ Når det kom til stykke, var det en gutt som valgte ikke å ta det andre intervjuet, og en forelder ville ikke la seg intervju, selv om vi var blitt enig om dette på forhånd.

Konfidensialitet kan være en utfordring når forskningen foregår i forholdsvis avgrensede miljøer. Østberg (1998:629) diskuterer troverdighet i analyse- og skriveprosessen relatert til åpenhet og ærlighet i kommunikasjonssituasjonen. Et etisk krav til det skrevne er at "the respondent children and their parents would recognise the descriptive part of the text as a description of their world". Beskrivelsen av miljø og livsverden må være til å kjenne igjen.

⁶⁰ <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (side besøkt 17.03.11)

⁶¹ Informasjon og samtykke tas også opp i retningslinjene 8 og 9. Retningslinje 13 nevner religiøse anskuelser i forbindelse med privatlivets fred. Retningslinje 18 tar for seg hensynet til andres verdier og handlingsmotive og nevner spesielt forskning med minoriteter av religiøs og etnisk slag.

Samtidig må det ikke være mulig å identifisere det enkelte barn. Dette er en etisk utfordring ved å skrive etnografi og selvfølgelig også ved å analysere diskurser innenfor et bestemt miljø. Miljøene jeg beskriver, er undervisningen i fem ulike klasserom og den nordindiske og den tamilske hindudiasporaen. Først om diasporakontekstene. Østberg (1998:62) diskuterer utfordringene knyttet til forskning utført i små minoritetsgrupper. Det handler om mer enn å forandre navn på personene. Hun peker på at innsamlingen av data også var en utfordring, fordi det pakistanske miljøet i Oslo var forholdsvis lite. Det tamilske og det nordindiske hindumiljøet i Oslo er enda mindre. Dessuten var mine viktigste arenaer fem klasser på tre skoler. Fire lærere har vært involvert. På de tidspunktene jeg observerte, var alle elevene i klassene informert om hvem jeg var og hva jeg gjorde. Siden det var få hinduer i alle klassene, og jeg observerte og intervjuet hinduer, var det ikke vanskelig finne ut hvem som ble intervjuet. Barna fortalte det også gjerne selv! Derfor har jeg lagt vekt på å skjule familieidentiteten så godt som mulig, men alle intervjupersonene har beholdt kjønn, alder og bakgrunn enten som tamil eller inder. Jeg har anonymisert barna ved å gi dem nye navn og ved å benytte noen andre grep. Når det gjelder lærerne, presenterer jeg dem uten navn ved å kalle dem ”læreren”. I noen sammenhenger ble det kunstig å benevne lærerne kjønnsnøytralt, så jeg benyttet personlig pronomen. Ellers skriver jeg generelt om lærernes utdanning og livssyn. Jeg skriver også generelt om skolene. Her støtter jeg meg på Lied (2004), som forsket om fem barn fra to skoler i ”Mjøsregionen”. Jeg ser ikke at hun diskuterer problemer knyttet til gjenkjenning av skolene eller av barna. Siden jeg vanskelig kunne ha gjennomført feltarbeidet annerledes enn det jeg gjorde, er det et poeng for meg, i tillegg til anonymisering av familiene, ikke å presentere noe som kan oppfattes som sensitive opplysninger.

All forskning påvirker, og derfor kreves det et bevisst og reflektert forhold til dette. Retningslinje 12 peker på at barn kan være mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne, og at de ikke alltid overskuer konsekvensene av det de sier og er med på. Alle spørsmål jeg stilte barna, satte selvfølgelig i gang en tankeprosess. Et eksempel på dette, er at jeg avkreivde alle en selvpresentasjon. Hos noen var det tydelig at dette satte i gang nye tanker. Men svarene deres kan også brukes som eksempler på at barna ikke ble påvirket av min autoritet. De ga svar som var overraskende for meg og som viste at de var i stand til å tenke selv. Alle var klar over at jeg var spesielt interessert i hinduer og i hinduisme, noe de tydeligvis ikke lot seg påvirke av når de skulle presentere seg.

Forskningsetisk retningslinje 19 handler om forskerens ansvar for å framtre med klarhet. Rhedding-Jones (2005) legger vekt på at menneskelige relasjoner er i fokus i forskning, og hevder at tradisjonelt har verken minoritetsgrupper eller barn hatt mange rettigheter innen forskning. Hun sier at det selvfølgelig er av betydning *hva* forskeren skriver om barn, men det er like viktig hvordan forskeren *forholder* seg til barna som forskningspartnere (s. 86). Jeg har to eksempler på forventninger hos barna som jeg ikke kunne innfri. Et tamilsk barn, som var svært opptatt av tamilenes sak, håpet at jeg kunne bidra ved å presentere tamilenes problemer i norske medier. Dette ønsket var veldig forståelig med tanke på den minimale oppmerksomheten tamilene fikk på det tidspunktet. Et annet barn, som ønsket å bli forfatter, håpet at jeg kunne hjelpe med kontakter og råd. I begge tilfeller måtte jeg selvfølgelig forklare hva jeg ikke kunne bidra med.

Østberg (1998:61) diskuterer spørsmålet om ærlighet og slår fast at: “More important than the verbal honesty (to say what is meant), was the importance of being emotionally honest”. Hun sier at det er etisk viktig, og det gir også de beste resultatene. Hun forklarer i en fotnote (s. 66) hva hun mener. Ærlighet som moralsk begrep er basis for det etiske aspektet ved kommunikasjon. Ærlighet som psykologisk begrep handler om “self-knowledge” og ansvaret for egne følelser. Slik handler ærlighet om å anerkjenne egne fordommer og følelser og ”put them in place”. Jeg er enig i dette og mener at kontinuerlig refleksjon om makt og forutoppfatninger er nødvendig i barneforskning. I intervjusituasjonen prøvde jeg, som sant er, å vise barna at jeg er interessert og engasjert i hinduisme, i India og i tamilenes situasjon på Sri Lanka. Jeg fortalte at jeg hadde vært i templene deres og i India. Til foreldrene understrekte jeg at jeg var opptatt av at hinduer og hinduisme skulle bli mer synlig i KRL. Alle fikk vite at jeg underviste lærerstudenter i KRL. Når jeg lytter til opptakene av intervjuene, kommer dette interesse- og oppmuntringsaspektet tydelig fram. Det står jeg inne for.

Så noen ord om forholdet til de involverte lærerne. I uke etter uke har jeg sittet og observert KRL-undervisning. Hensikten med prosjektet var aldri å påpeke dårlig undervisning, som jeg heldigvis ikke har observert mye av. Når lærere gir meg tilgang til klasserommet og lar meg observere hvordan de takler elever og vanskelige situasjoner, handler det for meg om gjensidig tillit. Noen få kritiske kommentarer har det imidlertid blitt i denne avhandlingen, da gjerne med utgangspunkt i noe barna har sagt i intervjusituasjonen. For meg har det vært viktig å avsløre makt i form av hegemoni, dominerende diskurser og normalitetskonstruksjoner, ikke å avsløre eksempler på dårlig undervisning utført av enkeltlærere. Jeg

støtter meg på Rhedding-Jones (2005:91-92), som diskuterer relasjoner til lærere som har deltatt i hennes forskning. Hun sier at for henne har det vært viktig ”not to be disrespectful”. Basert på egne erfaringer sier hun at det gir best resultater å ha fokus på barna mer enn på lærerne. Positive beskrivelser er oftest mer konstruktive enn det å lete etter feil. Dette er et etisk standpunkt hun har, sier hun. Det er jeg enig i.

Rhedding-Jones (2005:88-90) diskuterer også tolkning i etisk perspektiv. Det handler om at forskeren jobber for å forstå så mye som mulig. I mitt prosjekt handlet det om å forstå så mye som mulig av kontekstene ved å besøke templer og kulturaktiviteter, ved å intervjuere ledere for religiøse og kulturelle aktiviteter, ved å intervjuere barnas foreldre og lærere og ved å observere i klasserommet. I forhold til lærerne handlet det blant annet om å være klar over strukturelle begrensninger, som føringer i læreplaner og lærebøker, knapphet på tid og utfordringer knyttet til klasseledelse.

Forskningsetisk retningslinje 18 handler om hensynet til andres verdier og holdninger. Minoriteter nevnes spesielt, og det advares mot å gi minoritetsgrupper dårlig publisitet og dermed svekke deres rettigheter. Retningslinje 25 advarer mot inndelinger og betegnelser som gir urimelig grunnlag for generaliseringer om minoritetskulturer. Mitt mål har vært det motsatte, nemlig at kunnskap om hindubarns erfaringer kan bidra til bevissthet om mangfold, at det kan være et positivt innspill i debatten om faget, og at det kan øke forståelsen for prosesser og interaksjon i det flerkulturelle og flerreligiøse klasserommet og kanskje føre til forbedringer. Mitt inntrykk under feltarbeidet var at både barna og foreldrene syntes det var positivt at en forsker var interessert i deres religiøse og etniske bakgrunn og i å øke synligheten av hinduisme, Tamil Eelam og India i norsk skole.

Som forsker bruker jeg dekonstruerende forskningsverktøy med den hensikt å forstyrre tenkemåter som undertrykker og usynliggjør andre. Dette er også et etisk standpunkt. Lenz Taguchi (2004:187-211) kaller dekonstruksjon for motstandens etikk. Et mål med dekonstruksjon er å avsløre det som blir tatt for gitt og som kan ha karakteren av å være selvsagte sannheter. Rhedding-Jones (2005:92-95) understreker at dekonstruksjon handler om etisk praksis, fordi den åpner opp fastgrodd tankemåte og bidrar til å se de andre og deres perspektiver. Dette er i tråd med slik jeg tenker.

2.12 Oppsummering: Teori, metode og etikk

I Del 2 har jeg plassert forskningsprosjektet innenfor forskningsfeltet og lagt vekt på at min metode er multiperspektivistisk. Basis er moderat sosialkonstruktivisme. Prosjektets omdreiningspunkt er sju hindubarns erfaringer med KRL-faget, slik de har fortalt meg om det og slik jeg har observert det. Jeg har valgt å referere til disse barna ved hjelp av anonymiserte navn, som "intervjupersonene" eller som "barna". Jeg har forklart hvordan normalitetskonstruksjoner i KRL-faget og KRL-undervisningen framstod stadig tydeligere i løpet av arbeidet. Jeg har gjort rede for ulike elementer i forskningsprosessen for å vise hvordan analyse av empirien har drevet den teoretiske refleksjonen framover og dermed åpnet opp for ulike metodologiske tilnærminger.

Jeg har gjort rede for min forskningsmessige posisjon, mitt syn på validitet og begrunnet den multiperspektivistiske metodologien. Jeg har gjort rede for de ulike tilnærmingene og diskutert berøringspunkter mellom den fortolkende antropologiske, den diskursanalytiske og den postkoloniale tilnærmingen. I den sammenhengen har jeg blant annet diskutert maktperspektiv og virkelighetsforståelse. Jeg har vist hvilke forskningsspørsmål som har styrt prosjektet, og jeg har beskrevet hvordan jeg forstår sentrale begreper som posisjonering og kontekst. Til slutt har jeg tatt for meg forskningsetiske perspektiver, der konfidensialitet og forventninger har vært utfordringer.

DEL 3. FELTET OG BARNA

I denne delen av avhandlingen gjør jeg rede for feltarbeidet, og jeg presenterer de sju barna, familiene, skolene og lærerne. Alle deltakerne i undersøkelsen har blitt anonymisert og fått nye navn. Et unntak er lederen for Tamilsk ressurs- og veiledningssenter (TRVS), som jeg tidligere i avhandlingen presenterte ved sitt virkelige navn. Det empiriske materialet har kommet fram gjennom intervjuer og observasjon og er skriftliggjort som intervjuetekster og feltnotater. Feltarbeidet besto av observasjon i KRL-timer, halvstruktureerte dybdeintervjuer med sju barn og utfyllende intervjuer med barnas foreldre og lærere, samt med ledere av religiøse og kulturelle aktiviteter.

3.1 Valg av intervjupersoner og tilgang til feltet

Jeg har et strategisk utvalg av intervjupersoner, som fylte bestemte kriterier knyttet til religiøs bakgrunn, familiens opprinnelsesland og kjønn. Hovedkriteriet var at barna skulle være hinduer i grunnskolealder. Den nordindiske og den tamilske hindutradisjonen er ulike, derfor ville jeg ha med barn med bakgrunn i begge tradisjonene. Siden det nesten utelukkende har vært den nordindiske tradisjonen som har blitt presentert i grunnskolens læreverk, er det grunn til å tro at det er den varianten som for det meste blir presentert i undervisningen. Av den grunn var det viktig at begge tradisjoner var representert i en undersøkelse om hindubarns erfaringer med KRL. Intervjupersonene er ulike når det gjelder foreldrenes opprinnelsesland og kjønn. Dessuten kom de fra forskjellige skoler, gikk i forskjellige klasser og hadde forskjellige lærere, bortsett fra tre av guttene som gikk i samme klasse. Likheter er at alle definerer seg som hinduer, har transnasjonale nettverk og har foreldre som er født i Sør-Asia. Dessuten går alle på skoler med flerkulturell elevmasse i Oslo-området.

Et mål for meg har vært å få fram kompleksitet. Derfor var det viktig at ulike stemmer kom til orde, slik at jeg kunne diskutere mitt tema fra forskjellige perspektiver. Her støtter jeg meg blant andre på Repstad (2002:48,67), som legger vekt på at informantene i en kvalitativ studie bør være mest mulig ulike for å få et allsidig datagrunnlag. Han legger vekt på at en må velge informanter som har noe å si og som finner spørsmålene interessante å svare på. Jeg har imidlertid, etter en del overveielser, valgt å beholde en intervjuperson som hadde lite å si om flere av spørsmålene og som virket ubekvem i intervjusituasjonen. Grunnen er at han, særlig på et par områder, hadde interessante refleksjoner, nemlig rundt spørsmålene om religiøsitet og det å være hindu.

Intervjupersonene ble valgt på to ulike måter: ved hjelp av personer fra hindumiljøene og ved hjelp av en KRL-lærer. Jeg har kontakter i det nordindiske og det tamilske miljøet som var døråpnere og hjalp meg å finne intervjupersoner. En leder i et tempel fant det første barnet for meg. På dette barnets skole var det en lærer som var veiviser til flere barn med hindubakgrunn. Det var imidlertid jeg som valgte fire barn, basert på observasjon i to klasser. De to siste barna ble, uavhengig av det ovennevnte, funnet ved hjelp av en kulturleder via en annen kontakt jeg hadde. Det var altså ulike døråpnere som ledet meg til intervjupersonene.

Jeg ville ha begge kjønn representert, og kjønnsfordelingen ble fire gutter og tre jenter. I utgangspunktet tenkte jeg at siden sørasiatiske kulturer tradisjonelt er kjønnsdelte, var det viktig å få fram både jenters og gutters perspektiver. Jeg er i dag usikker på om det kom fram noen forskjeller på holdningene og meningene som kan begrunnes med kjønn. Det måtte eventuelt være at jentene så ut til å være mer opptatt av å finne en balanse mellom norsk kultur og opprinnelseslandets kultur, noe som kan underbygge Engebrigtsen og Fugleruds påstand (2009:142-143) om at det i minoritetsfamilier er større forventninger til jenter enn til gutter om å underkaste seg kollektivets normer og verdier (se 5.1).

Jeg endte altså opp med sju barn. Fire (tre gutter og en jente) har tamilsk bakgrunn fra Sri Lanka, og tre (en gutt og to jenter) har nordindisk bakgrunn fra Punjab. Da barna ble intervjuet, gikk de i 6.-9. klasse. Barna gikk på tre skoler, som alle ligger i drabantbyområder i Oslo. De kom fra fem forskjellige klasser, som alle kan karakteriseres som flerkulturelle og multireligiøse. Det var tre kvinnelige og en mannlig KRL-lærer.

3.2 Feltarbeidet: intervju og observasjon

Feltarbeidet bestod av intervjuer og observasjon. Intervjuene med barna er det primære materialet. Intervjuene kan karakteriseres som fokuserte og halvstrukturerte dybdeintervjuer. Intervjuguidene ble utformet med utgangspunkt i observasjoner av barna i KRL-konteksten. Jeg har observert undervisningen og barnas aktivitet og respons på undervisningen. Jeg har for det meste sittet på en stol i klasserommet og skrevet feltnotater, men jeg har også gått noe rundt i klasserommet. Ved et par anledninger har jeg vært med klassene på ekskursjoner; to ganger til tamilenes tempel Sivasubramanyar Alayam på Ammerud og én gang på utstillingen ”Våre hellige rom” på Interkulturelt museum på Grønland.

I intervjuguidene hadde jeg med noen problemstillinger som jeg ønsket svar på og som ikke nødvendigvis framkom i forbindelse med observasjonene. Noen av disse problemstillingene hadde jeg bestemt på forhånd. Andre problemstillinger kom opp i intervjuene, og jeg syntes de var så interessante at jeg spurte de andre barna om det samme.

Jeg gjorde to intervjuer med fem av barna, noe som ga gode muligheter for å følge opp temaer. Et barn ville bare intervjues en gang, og slik jeg oppfatter det, var han den eneste som var ubekvem i intervjusituasjonen og som også var nokså ordknapp. De seks andre var avslappet og likte å bli intervjuet. Et barn ble det praktisk mulig kun å intervju en gang. Ellers ville to intervjuer med alle vært det optimale.

Intervjuene med foreldre, lærere og religiøse og kulturelle ledere er tenkt som utfyllende informasjon for å få en best mulig forståelse av barnas ulike kontekster. Disse intervjuene ble ikke tapet, men jeg skrev et sammendrag av dem basert på notater. Jeg valgte å inkludere disse intervjuene i undersøkelsen både for å få en bedre forståelse av barnas kontekster, men også for å få belyst problemstillingene fra ulike vinkler.

Intervjuene ble gjort i ulike kontekster, avhengig av hva intervjupersonene ønsket og av hva som var praktisk mulig å få til. Derfor ble fire av intervjuene med barna gjort i hjemmet, mens åtte ble gjort i grupperom på skolen i undervisningstiden. Fire av intervjuene med foreldrene ble gjort hjemme, ett på jobben og ett ble gjort pr. telefon. Foreldrene til et av barna ville ikke intervjues. Ellers har jeg intervjuet mor, far eller begge foreldrene sammen. Jeg har intervjuet alle lærerne på de respektive skolene etter at jeg var ferdig med

observasjon og intervju med barna i deres klasser. Intervjuene med ledere for religiøse og kulturelle aktiviteter ble gjort i tempel, på kulturskole og på en annen arbeidsplass.

Jeg har valgt en konstruktivistisk tilnærming til forskningsintervjuer og begrunner dette ut fra Jane Elliot og Kvale. Elliot (2005:18-21) skiller mellom en naturalistisk og en konstruktivistisk tilnærming til forskningsintervjuer. Et kjennetegn på den naturalistiske tilnærmingen er at den sosiale verden befinner seg ”der ute” og kan bli observert og beskrevet av forskeren. En konstruktivistisk tilnærming legger vekt på at den sosiale verden hele tiden er ”in the making” (s. 18), og fokuset er på å forstå hvordan dette blir til. Forskningsintervjuet er eksempel på et sted der mening blir produsert når forskeren og intervjupersonen samhandler. Dette er en fortolkende prosess som krever bevissthet om forskerrollen. Elliots tilnærminger tilsvarer Kvales (2004:19-21) metaforer om forskeren som gruvearbeider eller reisende.

Som intervjuer søkte jeg å stille spørsmål som kunne gi en utdypende forståelse av intervjupersonens meninger, holdninger og handlinger i samsvar med den fortolkende antropologiske tilnærmingens fokus på kontekst og tykk beskrivelse. Innenfor diskursanalytiske tilganger er avdekking av normalitet og av dominerende og hegemoniske diskurser sentralt. Det diskursanalytiske perspektivet brukte jeg særlig i analysen, men jeg stilte også spørsmål som kunne sette lys på slike forhold, for eksempel spørsmål knyttet til religionsforståelse og gudsforståelse. Det postkoloniale perspektivet på intervju forstår jeg som et tredje rom der meninger møtes, blandes og forskyves. Dermed kan også intervjusituasjonen forstås som et tredje rom.

Konteksten for intervjuene påvirket samtalene på ulike måter. Amrita og Sumaty ble intervjuet to ganger hjemme i stua etter skoletid. Den ene bodde i blokkleilighet, den andre i en stor enebolig med flotte statuer og bilder av ulike guder. I begge tilfeller var mor og/eller søsken til stede i hjemmet, men i et annet rom. Jeg intervjuet foreldrene til Sanger, Kamelen, Amrita og Sumaty i hjemmet. Jeg ble tilbudt te eller kaffe, og det ene stedet fikk jeg et godt måltid. Sanger, Kamelen, Nathen, Anand og Geeta ble intervjuet på skolen, og dermed ble undervisningskonteksten ”nærmere” i disse intervjuene enn i intervjuene som ble gjort i hjemmekonteksten.

I intervjuene *snakker* barna og jeg om hinduisme, en tradisjon der fokuset er sterkt på praksis og hinduisme som ”a way of life”. Det kunne være utfordrende å snakke om noe som i utgangspunktet er liv og praksis og gjøre det om til ord. Det har slått meg at det er

mye latter i intervjuene. Hva ler vi av? Jeg skulle gjerne gå gjennom alle intervjuene og finne ut hva det er som får oss til å le så mye. Men det må foreløpig ligge.

Det er vanlig å skille mellom ulike former for observasjon ut fra grad av deltakelse, som observerende deltakelse og deltakende observasjon. Observasjonen viste seg å bli mindre deltakende enn jeg trodde på forhånd, så deltakende observasjon er det mest dekkende begrepet. Mens jeg observerte undervisningen, kunne jeg fra tid til annen få et faglig spørsmål fra lærer, men det var sjelden. To av lærerne stilte aldri slike spørsmål. Særlig i en undervisningstime om hinduisme verket jeg etter at lærer skulle spørre meg om noe vedkommende var usikker på, men det skjedde ikke. I blant fikk jeg også spørsmål av ulike slag fra elevene, både inne i klasserommet, men også mens jeg ventet på gangen eller ute i skolegården i friminuttet. Jeg svarte på alle spørsmål jeg fikk.

Jeg brukte en kombinasjon av åpen og fokusert observasjon. Det fokuserte besto i at jeg observerte bestemte barn og hadde noen kriterier for hva jeg så etter. Samtidig var jeg åpen for å få med meg andre ting som oppstod av faglig eller sosial karakter. Det var likevel slik at hindubarnas interaksjon var i fokus, ikke interaksjonen i flerkulturelle klasserom som sådan. Derfor er det for eksempel vanskelig for meg i analysen å sammenlikne hindubarna med andre elever.

Jeg har vært 60 ganger på skolene og observert. En del av KRL-undervisningen var i dobbelttimer eller med to basisgrupper samme dag. Derfor ble undervisningen i mere enn 60 timer observert. Nedenfor er en oversikt over observasjonsperiodene. I noen perioder var jeg ofte i klassene, mens i andre perioder kunne det gå lengre tid mellom hvert besøk.

Tabell 2: Oversikt over observasjonsperioder

Intervjuperson	Tidspunkt	Undervisningstemaer
Sumaty, 7. klasse	mars – mai 2005	besøk hindutempel, buddhisme
Sumaty, 8. klasse	september – desember 2005	gresk mytologi, GT/Tanak, filosofi, kristen jul
Anand, 7. klasse	mars – mai 2006	besøk hindutempel, hinduisme, buddhisme
Sanger, Nathen og Kamelen, 6. klasse	august 2006 – januar 2007	hva er religion, KRL-faget, fem verdensreligioner, etikk, ansvar, kjønn, konflikt, GT/Tanak, høytider, middelalderen i Europa, hinduisme, jødedom
Amrita, 8. klasse	oktober 2007 – mai 2008	museumsbesøk ("Våre hellige rom"), filosofi, etikk, hva er religion, Bibelen, moskeen, etikk, Luther
Geeta, 8. klasse	oktober 2007 – mai 2008	jødedom, etikk
Geeta, 9. klasse	september – oktober 2008	hinduisme (prosjektarbeid)
Amrita, 9. klasse	Januar – mars 2009	hinduisme

Jeg har også vært på den tamilske kulturskolen (TRVS) og på indisk danseskole, samt i templene. Hvorfor bruke så mye tid på observasjon? Jeg hadde stor glede av å observere, og det var faglig spennende og lærerikt, ikke minst det å observere interaksjonen i flerkulturelle klasserom. Åpenheten om spørsmål knyttet til religion var ofte stor. Jeg var, som rimelig er, vitne til elever som kjedet seg og lagde bråk, og jeg observerte timer der planlagte undervisningsopplegg mislyktes. Men jeg var også til stede i mange timer da alt fungerte vel, og elevene var ivrige og interesserte. Nyten av å observere var åpenbar. Det ga meg unike muligheter til å diskutere undervisningen og undervisningstemaer med intervjupersonene.

Intervjuene med barna ble tapet, og jeg transkriberte dem i løpet av noen dager etter at jeg hadde gjort dem. Dette gjorde jeg for å huske nyanser og stemninger som ellers fort kunne blitt glemt. Rett etter intervjuene skrev jeg ned umiddelbare refleksjoner. Det tok gjennomsnittlig to og en halv arbeidsdag å transkribere et intervju. I avhandlingen gjengir jeg både barnas og mine utsagn. Noen steder har jeg notert ting som avbrytelser, pauser, nøling og latter. Jeg har, som det framgår, gjort dette på enklest mulig måte. Målet mitt har vært størst mulig grad av gjennomsiktighet og leservennlighet.

Når det kom opp ting av privat karakter i intervjuene, har jeg ikke skrevet dette ut. Ellers har jeg skrevet ut det meste. Når jeg gjengir intervjuutdragene, har jeg imidlertid laget sammendrag der jeg synes det var mest hensiktsmessig. Sammendrag gjør selvfølgelig gjennomskiktigheten mindre. Likevel har jeg valgt dette, dels av plasshensyn og dels for å gjøre det mer leservennlig. Når jeg leser de transkriberte intervjuene, har jeg et indre bilde av det enkelte barnet og intervjukonteksten. For meg er dette spennende lesing om levende mennesker. Det er derfor en utfordring å forkorte og forenkle, slik at også leseren opplever stoffet som interessant og relevant.

Jeg har lagt vekt på at intervjuene skulle være samtaler der begge parter kunne komme fram med sine synspunkter. Noen ganger var det imidlertid et poeng å finne ut hvilke kunnskaper intervjupersonene hadde, slik at jeg kunne sammenligne med kunnskapsframstillingen i undervisningen. Enkelte intervjuutdrag kan derfor framstå som noe i retning testspørsmål eller eksaminasjon. Et eksempel på det er steder jeg er ute etter barnas kjennskap til de ulike gudene innenfor hindutradisjonen.

Alt intervjumaterialet er ikke med. Jeg har gått noen runder med materialet for å finne de utsagnene og temaene som kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Det kan være temaer som går igjen i alle intervjuene, som selvpresentasjon og holdninger til andre religioner. Men det kan også være temaer som peker seg ut, nettopp fordi de skiller seg ut som mer enestående. Eksempler på slike temaer er spørsmålet om hindugudene har levd på jorda, som Amrita og Sumaty var opptatt av, og Sangers forhold til Exodusfortellingen.

3.3 Barna og deres kontekster

Jeg skal nå presentere de sju barna. Med unntak av en jente, var alle aktive i timene, et par av dem var svært aktive. Alle var flittige, fulgte opp og gjorde lekser. To av skolene hadde tradisjonell klasseinndeling, mens den tredje var organisert med ulike grupper på klassetrinnet. KRL-lærerne var mellom 30 og 50 år. To av dem hadde ingen utdanning innenfor KRL-feltet, én hadde kristendom mellomfag og én hadde det obligatoriske kurset i KRL fra lærerutdanningen. Det er også den eneste som hadde utdanning fra lærerhøyskole, de andre hadde universitetsutdannelse. Det var stor forskjell på undervisningsstilen til lærerne. Alle var opptatt av kunnskapsformidling, men på ulike måter. Én kan karakteriseres som faktaorientert, én var mer etikk- og erfaringsorientert, mens to var av den typen lærere som tør mye og prøver ut mer utfordrende innfallsvinkler. Jeg spurte lærerne om deres livssyn og fikk fire svært ulike svar. Jeg gjengir et sammendrag nedenfor:

- 1) Jeg har ingen religion jeg sogner til, men er spirituell og søker meningen med livet, har draging mot buddhismen, liker å lese New Age filosofi som Eckhardt Tolles *The power of now*. Han er buddhist/hindu og opptatt av meditasjon. Jeg mediterer ikke selv, men er åpen for det, må få en opplevelse av at det hjelper. Jeg har hele tiden vært søkende mot mennesker som har et annet livssyn. Jeg liker å gå i kirken til jul. Jeg er åpen i forhold til alle, også i forhold til det okkulte. Hvorfor kan ikke jeg få velge hva jeg vil? Jeg svarer på spørsmål om mitt livssyn hvis elevene spør.
- 2) Jeg er ikke troende. Mine foreldre var ateister. Jeg liker å sette meg inn i andre livssyn, det er spennende. Jeg synes det er en fordel ikke å være troende, prøver ikke å misjonere.
- 3) Jeg er agnostiker, har blitt mindre religiøs med årene. Jeg synes religioner er ulogiske. Det er helt greit å undervise i RLE/KRL. Jeg kan snakke om livssyn med elevene. Ikke noe problem.
- 4) Jeg er kristen og underviser i KRL. Jeg har fokusert mye på å være objektiv. Kristendommen er også nestekjærlighet. Det er viktig å finne likhetstrekk mellom religionene som elevene kan kjenne igjen. Mine meninger skinner igjennom.

Slik jeg observerte det, ble undervisningen preget av lærernes undervisningsstil, i noen grad også av deres livssyn og holdninger. Det er imidlertid ikke temaet for denne avhandlingen. Jeg har tatt det med her, fordi det viste seg i noen sammenhenger å være relevant for min analyse.

Alle barna bodde sammen med foreldre og søsken. De fleste av foreldrene kom til Norge på 80-tallet, to av mødrene kom på 90-tallet. Et av barna bodde i enebolig, et i rekkehus, og resten bodde i blokkleilighet. Det er vanlig å bo i blokk i de områdene to av skolene ligger. Den tredje skolen ligger i et område med mer variert bebyggelse. Flere av foreldrene hadde yrker som de ikke opprinnelig var utdannet for. Alle var opptatt av at barna skulle få en god utdanning. Foreldrene fortalte at de som barn lærte om hinduisme ved at det kom av seg

selv gjennom praksis i opprinnelseslandet. Flere av dem hadde gått på kristne folkehøyskoler i Norge. Her følger en presentasjon av barna i alfabetisk rekkefølge:

Amrita er jente med nordindisk bakgrunn. Jeg intervjuet Amrita to ganger: i åttende (januar 2008) og i niende (mars 2009) klasse. Familien kommer fra en religiøs familie i Punjab, er opptatt av religion og har et stort transnasjonalt nettverk. Både mor og far jobber i serviceyrker. Jeg intervjuet Amritas mor, som legger vekt på at hele familien er veldig religiøs. De prøver å gjøre puja hjemme hver dag og drar til templet på Slemmestad iblant når de har tid. En slektning har bygd et stort tempel i landsbyen i Punjab. Da jeg intervjuet moren, hadde hun nettopp vært i India for å være med på en religiøs festival. Familien er vegetarianere. Amrita er med på påskeleirer arrangert av Vishva Hindu Parishad, hun pleier å reise på shibir/leir, og hun går på indisk dans og spiller sitar. Familien har respekt for alle religioner og synes KRL-faget er veldig bra. Det er bra å lære om andre kulturer for å forstå. Amrita synes deler av KRL-faget (religioner) er spennende, men ikke alt (filosofi). Hun synes det er viktig å lære om andre religioner, men har aldri vært i moské. Amrita er svært ivrig i timene, hun rekker "alltid" opp hånda og gjør lekser. Læreren sier at Amrita fungerer bra i alle timer, hun er aktiv samme hvilken religion som er tema, men det er mange svake elever i klassen, og derfor får ikke Amrita alltid utbytte av undervisningen. Hele veien i intervjuet med Amrita er det masse latter.

Anand er gutt med nordindisk bakgrunn. Jeg intervjuet ham to ganger: i sjuende (mai 2006) og i åttende (september 2006) klasse. Jeg intervjuet Anands far, som har vært i Norge siden 80-tallet og opprinnelig kommer fra Punjab. Han har god utdannelse og slektninger i flere land. Familien går i templet av og til når de har tid. Far går også i kirken og synes KRL-faget er veldig bra. Han gikk i alle slags hellige hus unntatt moské i India. Anand sier at han har vært ganske mye i templet, og at familien gjør puja hjemme nesten hver dag. De pleier også å arrangere aarti hjemme for kjente. Anand bruker ofte ord som handler om følelser, han kan få både gode og dårlige følelser. Han har gode følelser for andre religioner, men enda bedre følelser for hinduisme. For eksempel fikk han god følelse i magen da de hadde indisk dans på skolen. Han går på kulturskole og lærer hindi. Han er oppmerksom på indre mangfold blant hinduer i Norge og vet en del om forskjeller på religiøs praksis hos tamiler og nordindere. Anand liker KRL-faget og liker seg på skolen. Anand er blid og grei, har masse humor og er ivrig og flink på skolen. Lærer sier at han er pliktoppfyllende, gjør god innsats i alle fag og er interessert i KRL.

Geeta er jente med nordindisk bakgrunn. Jeg intervjuet Geeta to ganger, i åttende (april 2008) og i niende (januar 2009) klasse. Hun er med på shibir, går på indisk dans og spiller sitar, piano og harmonium. De har slektninger flere steder i verden. De går i templet og har vært både i tamiltemplet på Ammerud og i det nordindiske templet på Slemmestad. De gjør puja hjemme hver dag. Familien drar til Punjab hvert år. Geetas foreldre ville ikke intervjues. Geeta er stille og beskjeden i timene. Hun sier ingen ting hvis hun ikke blir spurt direkte av lærer. Hun er uten tvil det av barna som er mest stille i timene, men det kom fram i intervjuene at hun kan mye om hinduisme. Geeta liker KRL-faget. Hun liker å lære om andres religioner og kulturer. Hun har et reflektert forhold til egen religion. Læreren sier imidlertid at Geeta har overflatisk og konkret forståelse i KRL-faget, og mener at hun ikke forstår overførte betydninger. Basert på to intervjuer er jeg ikke enig med lærer.

Kamelen er tamil og gutt. Jeg intervjuet ham en gang i sjette klasse (januar 2007). Foreldrene har vært i Norge siden 80-tallet, og de har et transnasjonalt nettverk med slektninger i flere land. Far har jobbet flere steder i Norge. Familien går ikke så ofte i templet. De har ikke noe i mot andre religioner, og KRL-faget synes de er greit. Kamelen er svært opptatt av tamilenes sak og går på den tamilske kulturskolen. Kamelen er flittig, flink og ivrig på skolen. Han jobber hardt for hele tiden å være oppdatert og tar mye initiativ i timene. Han bruker leksikon for å lære. Lærer sier at Kamelen er ivrig i alt skolearbeid og opptatt av fakta. Han sier også at han ikke er så åpen om egen religion som mange andre.

Nathen er tamil og gutt. Jeg intervjuet Nathen en gang i sjette klasse (oktober 2006). Han var den minst meddelsomme av de som ble intervjuet. Hans holdning til religion var at all religion er skapt av mennesker, at gud ikke finnes og at de ikke er religiøse i familien. Han er derfor ikke engasjert i religiøse aktiviteter. Intervjuet med moren bekrefter at familien ikke er religiøst aktive. Foreldrene var 18 år da de kom til Norge. Mor synes ikke det er viktig å lære om hinduisme, men hun synes tamilsk språk er viktig. Hun har ikke problemer med KRL-faget, synes det er greit å lære om forskjellige religioner. Nathen definerer seg imidlertid som hindu. Han er flittig og flink på skolen. Nathen går på den tamilske kulturskolen. Læreren sier at Nathen er veldig interessert i KRL som fag, har sendt alle lekser til læreren på epost, skriver inn flotte overskrifter og skanner inn bilder fra boka. Læreren sier også at han er stolt og ikke slipper andre inn på seg.

Sanger er tamil og gutt. Jeg intervjuet ham to ganger i sjette klasse (oktober 2006 og januar 2007). Begge intervjuene ble gjort på skolen. Jeg har også intervjuet begge foreldrene

sammen hjemme med Sanger til stede. Sanger er reflektert og flink. Både han og foreldrene er svært opptatt av tamilenes sak, av tamilsk kultur og av hinduisme. Foreldrene jobber mye for tamilene på fritida. Sanger sier at de går i templet når det er høytider, men han sier også at det er lenge siden de har vært der. De ber nesten hver dag. Sanger går på den tamilske kulturskolen og lærer språk og kultur. Far og mor kom til Norge på midten av 80-tallet. Begge har høy utdanning og gode jobber. De er religiøst aktive, templet betyr mye, og Sanger lærer ritualene i templet. De har ikke noe imot KRL, men synes det er veldig mye vekt på kristendom. Det er viktig å lære om andre religioner. De er ikke redde for påvirkning. Foreldrene har i det store og hele et positivt forhold til kristendom. De forteller at de har vært i Sveits og sett en svart madonna, og de går i kirken på Sri Lanka. De har vært på pilegrimsferd til Lourdes, og de ærer Maria. Begge har gått på kristne skoler. Men de er også svært kritiske til hvordan kristen misjon har vært knyttet til økonomisk belønning på Sri Lanka. De er engasjert i skolen og i Sangers utdanning. I likhet med mange andre tamiler er de svært opptatt av at barna skal få en god utdanning. Lærerens vurdering av Sanger er at han er en "rar gutt, litt mørk og tungsindig, kan ha negative tanker". Læreren sier at Sanger er veldig moden, men også veldig barnslig og veslevoksen. Han er stolt av sin egen religion, interessert i KRL, men mer interessert i hinduismen. Læreren fortalte at det hadde vært episoder i klassen der elever brukte religion til å "disse" (disrespect) hverandre. Læreren viste til en episode da flere elever var med og "slengete dritt" om hverandres guder ("Allah, Jesus og andre"). Sanger var også med på dette og sa i følge læreren: "Vi har mange guder, og det er bedre!". Episoden ble tatt opp i klassen etterpå.

Kontekstene for intervjuene med Sanger var spesielle. Derfor sier jeg litt om det her. Begge intervjuene ble gjort på skolen etter at jeg hadde observert i Sangers klasse en periode. Det hendte av og til at læreren var usikker og stilte meg noen religionsfaglige spørsmål. I denne klassen var det stor åpenhet om religiøs tilhørighet, og elevene var klar over at jeg var spesielt interessert i hinduisme. Siden intervjuene ble gjort på skolen i tilknytning til KRL-timer, var KRL-konteksten rimeligvis til stede i bevisstheten til Sanger. I det første intervjuet var tamilenes situasjon svært nærværende. Sanger hadde nettopp holdt et foredrag i klassen om Sri Lanka, og kort tid før intervjuet ble en fjern slektning drept på Sri Lanka. Det andre intervjuet ble gjort en stund etter at Sanger hadde et foredrag i klassen om hinduisme. Dette foredraget ble en slags ramme rundt det andre intervjuet, fordi vi brukte Sangers PowerPoint-presentasjon som utgangspunkt for samtalen. Derfor ble hinduisme et gjennomgående tema i det andre intervjuet. Dette foredraget hadde Sanger laget sammen

med moren med utgangspunkt i bøker og i morens og Sangers religiøse erfaringer. Jeg var til stede da Sanger framførte foredraget. Ingen av de andre barna hadde vært aktive i klassen om sin bakgrunn rundt tidspunktene for intervjuene. Dette er spesielt for Sanger.

Sumaty er jente og tamil. Jeg intervjuet henne to ganger, i sjuende (juni 2005) og i åttende (januar 2006) klasse. Sumaty er en kreativ og reflektert jente. Hun virker svært moden og har mye å bidra med. Det er tydelig at hun liker å snakke og bli intervjuet. Mitt inntrykk er at dette ga henne en mulighet til å komme fram med mye av det hun har tanker om, også av mer privat karakter. Begge intervjuene ble gjort hjemme hos Sumaty, og jeg intervjuet også moren hennes. Sumatys mor var i slutten av tjueårene da hun kom til Norge, far var noe eldre da han kom. De har et transnasjonalt nettverk med slektninger i mange land. Mor er omsorgsarbeider, men har egentlig en annen utdanning. Hun er opptatt av religiøs praksis, går ofte i kirken, har vært i Lourdes, synes KRL-faget er bra, og hun synes det er bra å lære om alle religioner. Sumaty sier at de ikke går i templet så veldig ofte. De har et sted for puja hjemme. Sumaty går på den tamilske kulturskolen og lærer sang og kultur. Sumaty sier at KRL er yndlingsfaget hennes. Hun har mange tanker om egen og andres religion. Hun er flink på skolen, men kan være litt beskjeden i timene og gruer seg for å legge fram ting. Sumaty er glad i å lese og skrive. Læreren sier at Sumaty er en drømmeelev, en kremelev. Hun er reflektert og har kommet seg veldig når det gjelder å tørre si sine egne meninger, jobber seriøst, er interessert i andre og prøver å leve som hun tror.

3.4 Oppsummering: Feltet og barna

I denne delen av avhandlingen har jeg gjort rede for hva som har styrt mitt strategiske valg av intervjupersoner. Jeg har beskrevet feltarbeidet og begrunnet mitt konstruktivistiske syn på intervju. Jeg har forklart hvordan jeg har valgt å transkribere intervjuene, slik at intervjuetekstene skal være enkle å lese, og slik at de framstår som gjennomsiktlige for at analyser og tolkninger kan etterprøves. Jeg har dessuten gjort rede for observasjonsmetoden, som var ”forsiktig” deltakende, fokusert, men også åpen. Jeg har gitt en oversikt over observasjonsperiodene og de temaene det ble undervist om i disse periodene.

Jeg har presentert de tre skolene og de fire lærerne som har vært involvert. Jeg har også valgt å presentere lærernes livssyn slik de har forklart det for meg. Og jeg har presentert de sju barna og deres kontekster. Disse presentasjonene bygger på det barna selv har fortalt, på foreldrenes forklaringer, på lærernes oppfatninger og på mine observasjoner og tolkninger.

DEL 4. HINDUBARN I RELIGIONSUNDERVISNINGEN

I Del 4 analyser jeg intervjuene med de sju barna. Analysedelen har fire hovedkapitler: ”Selvforståelse”, ”Religionsforståelse”, ”Hinduisme i undervisningen” og ”Posisjoneringer og egengjøring”.

“Selvforståelse” handler om barnas selvpresentasjoner. Her analyserer jeg de begrepene barna bruker om seg selv og kontekstualiserer dem i forhold til hjemmekonteksten og KRL-konteksten. Jeg tar opp barnas religiøse praksis og deres forhold til internt mangfold i hindutradisjonen. Til slutt analyserer jeg Sangers og Kamelens forhold til tamilenes situasjon på Sri Lanka og hvordan KRL-undervisning kan være en kontekst for å bearbeide dette forholdet.

“Religionsforståelse” innledes med et kapittel, der jeg presenterer en nøkkelt tekst som inneholder et utsagn av Sumaty. Sumaty sier noe grunnleggende når det gjelder barnas forståelse av forholdet mellom egen og andres religiøse tradisjon. Slik blir det en nøkkel til å forstå resten av dette hovedkapitlet. I tilnytnings til nøkkelt teksten avdekker og analyserer jeg normalitetskonstruksjoner i KRL-faget, det jeg har kalt KRL-normaliteten. KRL-normaliteten diskuteres i forhold til Sumatys – og hinduers – syn på religion og forholdet mellom religiøse tradisjoner. Deretter er temaet barnas gudsforståelser sett i relasjon til den gudsforståelsen jeg har funnet i KRL. Jeg presenterer det enkelte barns forhold til andre religioner.

“Hinduisme i undervisningen” handler spesifikt om hinduisme som tema i undervisningen. Her diskuterer jeg elementer som gjenkjennelse, eksotisering og andregjøring og ser dette i relasjon til barnas meninger om denne undervisningen.

”Posisjoneringer og egengjøring” er et kortere hovedkapittel, der jeg diskuterer barnas posisjoneringer i relasjon til analysene i de foregående hovedkapitlene.

Det går to linjer gjennom Del 4 i avhandlingen. Den ene er ”barnelinjen”. Det handler om barnas selvforståelse og deres posisjoneringer i forhold til egen kultur og religion. Det handler om barnas religionsforståelse og deres posisjoneringer i forhold til andre religioner.

Og det handler om barnas opplevelse av og posisjoneringer i forhold til undervisning om hinduisme. Disse innfallsvinklene svarer til de tre første hovedkapitlene i Del 4.

Den andre er ”KRL-linjen”. Det handler om KRL-normaliteten sett i forhold til diskursive kategorier knyttet til religion og kultur. Det handler om KRL-normaliteten som en konstruksjon om religioner og forholdet mellom dem. Og det handler om KRL-normaliteten og presentasjonen av hinduisme i undervisningen. Disse innfallsvinklene svarer også til de tre første hovedkapitlene i Del 4.

Linjene møtes hver gang jeg diskuterer forholdet mellom hindubarnas erfaringer og KRL-normaliteten og forholdet mellom barnas erfaringer og den konkrete undervisningen. Og de møtes i 4.4 der fokus er barnas posisjoneringer i forhold til KRL-faget generelt og en diskusjon om hvordan disse posisjoneringene kan tolkes.

4.1 Selvforståelse

I dette hovedkapitlet utforsker jeg barnas selvforståelser fra ulike perspektiver. I det sentrale forskningsspørsmålet spør jeg hvilke erfaringer barna har med religionsundervisningen. KRL/RLE-faget er av en slik karakter at det kan berøre elevenes selvforståelse, siden religion og livssyn for mange er knyttet til identitet. Det er derfor av betydning om elevene kjenner seg igjen i undervisningens perspektiver på religion og i undervisningen om deres egen tradisjon. For å forstå hindubarnas erfaringer med KRL, var det derfor viktig å ha innsikt i hvordan de forsto seg selv. Jeg ville finne ut hvordan barna posisjonerte seg i forhold til egen religion og kultur, i forhold til kategoriene hindu, tamil, inder og norsk og i forhold til internt mangfold i hindutradisjonen. Jeg drøfter også barnas selvforståelser ut fra dikotomier om ”oss” og ”de andre”, der selvforståelsen er implisitt. Selvpresentasjonene, slik de kom fram i intervjuene, forteller noe om barnas selvforståelse, nemlig hvordan de eksplisitt velger å presentere seg selv i intervjukonteksten. Dikotomiene forteller om selvforståelse mer implisitt, ved at de handler om hvilke andre de velger å se seg selv i forhold til. Til slutt i dette hovedkapitlet presenterer jeg to av barnas engasjement for tamilene på Sri Lanka.

4.1.1 Selvpresentasjoner

Barnas erfaringer som hinduer i KRL har basis i deres selvforståelse og viser seg i de posisjoneringene de gjør. Derfor var selvforståelse et tema jeg tok opp med alle barna. Et av forskningsspørsmålene handler spesifikt om posisjonering i forhold til kategorier knyttet til religion, etnisitet, nasjonalitet og kultur. Utgangspunktet for mitt prosjekt var å undersøke *hinduers* erfaringer med KRL. Barnas selvpresentasjoner førte imidlertid til at jeg måtte gå dypere inn i en diskusjon om andre aspekter ved selvforståelsen.

Jeg erfarte at spørsmålene jeg stilte om selvpresentasjon ikke alltid var lett å forstå. Spørsmålet om ”hvem jeg er”, som jeg brukte, viste seg å være erfaringsfjernt for noen av barna. Andre måter jeg spurte på, kunne også gjøre det vanskelig. At jeg er ”etnisk norsk” kan også ha spilt inn. Jeg ser i etterkant at slik jeg noen ganger introduserte temaet, nemlig ved å si at det er vanskelig, kan ha bidratt til at noen sliter med å forstå hva jeg spør etter. Siden et åpent spørsmål kunne være vanskelig å svare på, presenterte jeg noen ganger alternativer for barna. Jeg valgte alternativene hindu, tamil/indisk og norsk. I utgangspunktet tenkte jeg at disse alternativene handlet om religion, etnisitet, nasjonalitet og kultur. Jeg gikk ut fra at tamilidentiteten var viktig, siden tamilenes situasjon på Sri Lanka

er årsak til migrasjon for mange tamiler. Derfor ble dette alternativet inkludert. Indisk var også et naturlig alternativ når det gjelder barna med nordindisk familiebakgrunn. Min erfaring er at nordindere i Norge gjerne omtaler seg selv som indere, i hvert fall når de snakker med ”etnisk norske”, heller enn å bruke regionale indiske identiteter. Jeg ville også finne ut om norsk var en naturlig måte å presentere seg på. Det påstås ofte at barn som har vokst opp i Norge og har minoritetsbakgrunn, helst vil være norske. En kan lure på om dette er en selvforståelse majoritetssamfunnet tilskriver dem, eller om det er deres egen opplevelse. Dette gjelder selvfølgelig alle variantene av selvforståelse som jeg diskuterer. I hvilken grad er forståelsen barna uttrykker, tilegnet som en følge av forventninger eller press fra egen gruppe, fra venner eller fra det norske storsamfunnet? Jeg har ikke andre svar på dette enn det barna sier om seg selv, men det er grunn til å tro at selvpresentasjonene er kontekstavhengige og at bakgrunnen for barnas valg er sammensatte. For at det skal bli tydelig hvordan det enkelte barn presenterte seg selv, følger et kapittel om hvert barn. Jeg starter med Sangers og Amritas selvpresentasjoner. Dialogen med Sanger er innholdsrettet og kompleks, mens dialogen med Amrita tilsynelatende er mer entydig. Jeg analyserer tekstene ut fra diskursteori og setter dem inn i kontekst ved hjelp av fortolkende antropologisk metode. Sangers og Amritas selvpresentasjoner kan ses som en inngang til resten av hovedkapitlet.

4.1.1.1 Sanger om seg selv

Dialogen nedenfor er fra det første intervjuet med Sanger. Det er tidlig i intervjuet, og vi har snakket om familiens religiøse praksis og om Sangers deltakelse i aktiviteter for tamiler. Han forteller at han går på TRVS og på tamilsk fotball-lag. På TRVS lærer han språk, om tidlige tamilske konger og dronninger og om hinduisme. Så følger:

Tove: Men du, nå skal jeg spørre deg om noe som kanskje er litt vanskelig da. Hvis du skulle si hvem du er ...

Sanger: Hvem jeg var?

Tove: Hvem du var. Ville du si at du var hindu eller tamil eller norsk eller ...?

Sanger: Hva mener du?

Tove: Hvis du skulle si til meg: Jeg er. Hva ville du si først da? Jeg er hindu, jeg er tamil ...

Sanger: (avbryter og sier fort) Jeg er tamilsk som er hindu, liker hinduismen, er fra Norge, men opprinnelige språket mitt kommer fra Lanka, Sri Lanka da, og så kommer hele familien min fra Sri Lanka, og så i krigene er en av familiemedlemmene mine drept av singaleserne.

Tove: Hvor lenge er det siden?

Sanger: Cirka tre uker, fire uker siden.

Tove: Nå nettopp. Så trist da. Men du ville si mange ting da om deg selv da?

Sanger: Ja.

Jeg skal ta for meg kjerneutsagnet i denne dialogen. Sanger sier mange ting om seg selv, men tamilsk nevnes først, selv om jeg nevner hindu først i spørsmålet. Han sier: "Jeg er tamilsk som er hindu". Sangers utsagn kan tolkes slik at han posisjonerer seg som hindu innenfor det tamilske miljøet, som også består av kristne og noen muslimer. Om dette er bevisst fra Sangers side, er vanskelig å si, men jeg velger å se det som en mulig tolkning. Det innebærer at tamil er det overordnede begrepet. Jeg følger dette sporet videre og legger vekt på at Sanger sier at han *liker* hinduismen, men at han *er* tamilsk som er hindu. Jeg velger derfor å vektlegge tamilsk som det overordnede begrepet, og definerer det derfor som nodalpunkt. Jeg har i transkriberingen valgt ikke å sette komma etter tamilsk, for derved å vise at jeg tolker "som er hindu" som en innsnevrende presisering i forhold til det overordnede utsagnet "Jeg er tamilsk", altså at han er hindu innenfor det tamilske diasporamiljøet. Hvis jeg hadde valgt å sette komma etter tamilsk, ville betydningen bli at hindu er en tilleggsforklaring. Det er selvfølgelig også mulig å se det slik. Sanger er, som vi senere skal se, svært opptatt av tamilenes sak, og han har presentert vel forberedte innlegg i klassen både om situasjonen for tamilene på Sri Lanka og om hinduisme. Han er opptatt av og kan mye om egen religion, men det tamilske ser jeg likevel som overordnet. Det er også mulig å se det slik at tamil og hindu er to likeverdige komponenter i Sangers selvforståelse. Når jeg likevel setter tamil først, bygger jeg det særlig på det sterke følelsesmessige engasjementet han viser når han snakker om det tamilske.

Sanger trekker selv inn språk og forteller om slektningen som er drept. Språk har jeg ikke nevnt i spørsmålet, men tamil kan også betegne språk. Bevisstheten rundt bakgrunnen som tamil er rimeligvis sterk, også fordi han er opptatt av den døde slektningen. Det kommer fram lengre ut i intervjuet at dette er en fjern slektning som Sanger ikke kjenner, men det er

tydelig at de har snakket mye om dette hjemme, og at det har gått sterkt inn på ham. Grewal (2007:15-16) bekrefter betydningen av språk, og sier at bevaring av språket tamil kanskje er den viktigste kampsaken for tamiler både i hjemlandet og i diaspora. I 1956 ble singalesisk det eneste offisielle språket på Sri Lanka. Det blir hevdet at konflikten mellom singalesere og tamiler ikke er religiøs, men lingvistisk og at "linguistic nationalism" er kjernen i konflikten. Betydningen av språk ble bekreftet av en av lederne i templet på Ammerud. I intervjuet jeg gjorde med ham, sa han at religion kommer som nummer tre i viktighet etter språk og kultur, noe som må sies å være et overraskende utsagn fra en religiøs leder. Sanger sier at han "er fra Norge", men at det opprinnelige språket hans er fra Sri Lanka. Sanger er, som alle barna i undersøkelsen, født i Norge og snakker norsk på skolen og med kamerater. At han er fra Norge, kan bety at han er født i Norge, men det kan også handle om språk, siden slutten på utsagnet handler om det tamilske språket.

Konteksten for Sangers utsagn er den tamilske diasporaen, og alt han sier, har dette som ramme. Kjernen i det han sier, starter med "Jeg er tamilsk" og slutter med krig og at et familiemedlem er blitt drept av singaleserne. Tamil og singaleser er motsetninger og fiender. Singaleserne dreper tamiler. Det er tre-fire uker siden slektningen ble drept, men jeg opplevde at hendingen fortsatt lå langt framme i Sangers bevissthet. Sanger kjenner ikke slektningen og hadde aldri hørt om ham tidligere, men det har ingen betydning i denne sammenheng.

Foruten tamilsk, singalesere, krig og dreping finner jeg følgende viktige tegn i kjerneutsagnet: hindu, hinduisme, Norge, språk, Sri Lanka, familiemedlemmene, familien min. Tamil er det sentrale tegnet, og jeg har definert det som et nodalpunkt innenfor diskursen. Tamil gir betydning til og får betydning fra de andre tegnene; språk, familie, hinduisme, krig, singaleserne. Tamil handler her om gruppetilhørighet, språk, religion, familie og om krig. Tamil står i motsetning til singalesere. Så vel krig og dreping, som språk og familie er viktig. Det å italesette tamilenes situasjon på denne måten er en dominerende diskurs for mange tamiler i diaspora. Sangers utsagn passer godt inn i Fugleruds (2004b:93) kategori "De som er mest opptatt av frigjøring av Tamil Eelam og sosial endring i hjemlandet og knytter identiteten til hjemlandet" (se 1.2.5), og dermed representerer det en posisjonering innen det tamilske miljøet. Det passer også inn i Fugleruds forståelse av diaspora (1.2.3) med fokus på hjemlandet og samholdet mellom dem som har måttet reise derfra. Tamil er et innholdsmettet begrep for Sanger. Hans posisjoneringer i intervjuene i

forhold til tamil og Sri Lanka uttrykker følelser og polemikk, og ikke minst fortvilelse. Sanger kan boble over når han snakker om det tamilske.

Tamil er, som allerede nevnt, sterkt knyttet til familien. Jeg skal derfor presentere et eksempel på Sangers verdsetting av sin familie. Et tema i KRL-timer i 6. klasse var ”eksistensielle spørsmål” og handlet blant annet om meningen med livet.

Tove: Jeg har skrevet opp at du sa en gang: Det finns kjærlighet for at vi kan være sammen hele livet og aldri dø fra hverandre. Kan du huske at du sa det?

Sanger: Ja da. Hvis det er kjærlighet, kan du leve sammen med en annen, og så kan du fortsette familien din.

Tove: Det er viktig?

Sanger: Ja. Få hele familien din.

Her uttrykker Sanger hvor viktig familie er for ham. Når det er snakk om meningen med livet, trekker han fram familien. For tamiler i diaspora er familie sterkt knyttet til det tamilske, slik det kommer til uttrykk når kristne tamiler sier at det er bedre for en kristen tamil å gifte seg med en tamil som er hindu, enn med en norsk kristen (Jacobsen 2011a:111). Også Gupta (2006:65) legger vekt på familiens betydning for hinduer og for folk fra Sør-Asia generelt, og han karakteriserer religionen til andregenerasjons hinduer som familieorientert (s. 76). I India blir en persons religion tradisjonelt definert ut fra hvilket fellesskap denne personen hører til i, ikke ut fra hva personen personlig tror og praktiserer. De fleste ritualer utføres i familiekonteksten, og familien er den viktigste arena for overføring av tradisjoner. De vanligste kildene til kunnskap om egen religion er foreldre og andre slektninger. Hinduer sier gjerne at hinduisme er ”a way of life” (Gupta 2006:75), og mange viser til at det handler om familierelasjoner. Min empiri underbygger Jacobsen og Gupta på dette området.

Tamil er et erfaringsnært begrep for Sanger. Det samme er Sri Lanka og Norge. Begrepene etnisk/etnisitet, nasjonalitet og diaspora bruker han ikke. De er erfaringsfjerne. Vi ser at religion, språk og familie er knyttet til tamil. Antagelig inneholder tamil for Sanger både det etniske og det nasjonale, selv om han ikke bruker disse begrepene. Jacobsen (2011a:111-112) har vektlagt at tamil er overskridende i forhold til religion, noe også jeg har observert. Tamilene kan ha ulike religiøse tilknytninger, men likevel erfares som én gruppe med de samme interessene. Det er slik jeg oppfatter Sanger. Tamil handler om opprinnelse og røtter,

om diaspora og det transnasjonale. Sanger sier at han er fra Norge, mens opprinnelsen er tamil. En sterk dikotomi i Sangers utsagn om hvem han er, er tamilsk – singalesisk. Norge og Sri Lanka oppfatter jeg ikke som motsetninger på samme måte, men som betydningsfulle steder i det transnasjonale nettverket. Sri Lanka og Norge står sentralt i Sangers stedskonstruksjon (placemaking), siden Sangers familie hører til både i Norge og Sri Lanka. Selv om Sanger er født og oppvokst i Norge, og det er hans primære lokale tilknytning, handler primærdiskursen (Penne 2010) også om Sri Lanka og forholdene der. Dette er i samsvar med Østberg (2003b), som diskuterer "transcultural citizenship" og legger vekt på at det transkulturelle som en erfaring både majorites- og minoritetsungdom i Europa deler (s. 95). Hun argumenterer for "a 'transcultural' approach to citizenship which combines local belonging, cultural diversity and global visions" (s. 93). Sanger lever i den flerkulturelle norske virkeligheten med sterke bånd til Tamil Eelam og slektninger i det transnasjonale nettverket. Det ser imidlertid ut til at Sri Lanka er mer betydningsfullt for Sanger enn Norge, siden tamil er det han legger vekt på i selvpresentasjonen, eventuelt er tamil i norsk diasporakontekst det viktigste.

Sanger har et sterkt behov for å markere det tamilske, selv om han er klar over at min hovedinteresse er religion og hinduisme. I KRL-konteksten er det hinduisme som er betydningsfullt, ikke tamil. I KRL-diskursen har tamil liten betydning. Derfor blir det et behov for å markere det tamilske i andre sammenhenger. Intervjuene var en slik sammenheng.

Jeg har, som Østberg, funnet at dikotomier er klargjørende grep. Østberg (1998:104) bruker dikotomier som verktøy når hun diskuterer hvordan barna i hennes undersøkelse snakker om seg selv. Jeg fant en rekke dikotomier om "oss og dem" i intervjuene med Sanger. Jeg har klassifisert dem i forhold til etnisitet, kultur, nasjonalitet og religion:

Vi tamiler og de andre: Sanger snakker ofte om tamilene i motsetning til andre, som oftest singaleserne. I bunnen ligger konflikten på Sri Lanka, og dikotomiene handler om språk, kultur, etnisitet, landområder og nasjonalitet. En dikotomi handler om de som ikke spiser kukjøtt, i motsetning til de som slakter kuer på Sri Lanka, sannsynligvis singaleserne. Denne dikotomien handler om religion og kultur. Sanger er opptatt av de undertrykte og undertrykkerne og setter dem opp mot hverandre. En sentral dikotomi i det første intervjuet er at tamilene settes opp mot "de som bare er opptatt av konflikter andre steder i verden og som ikke vet noe om konflikten på Sri Lanka". Det at Sanger har så mange dikotomier som

handler om tamilene i motsetning til andre, viser hvor sterkt tamil står innenfor hans selvforståelse.

Vi som har en normal og tolerant religion og de andre: Jeg fant flere eksempler på at Sanger framstilte egen religiøs praksis som mer tolerant enn andre praksiser. Det kunne handle om at hinduer har ulike praksiser og ulike holdninger. ”Hinduisme” mot ”ekstrem hinduisme” er en dikotomi som handler om at noen hinduer stikker nåler gjennom kroppen og er ekstreme i forhold til andre hinduer.⁶² Sanger posisjonerte seg selv som en ikke-ekstrem hindu og framhever at det er forskjell på de hinduene som mener at ”alle religioner står likt”, og de som sier at ”hinduismen kommer først”. Av denne og forrige dikotomi kommer det fram at Sanger er klar over at det finnes ulike meninger og praksiser innenfor hindutradisjonen, og at han posisjonerer seg selv som en tolerant hindu. Sanger var også opptatt av land som ikke har reagert på ”det bildet av Muhammad” og satte det opp mot ”de muslimske landa”. Dette uttrykker at muslimer er mer ekstreme enn oss hinduer, og også at muslimske land er mer ekstreme enn Norge og andre land i hans transnasjonale nettverk.

Vi hinduer og de som har andre religioner (uten at de andre nødvendigvis er ekstreme): Sanger ser flere ganger hinduer i forhold til muslimer og kristne, noe som ikke nødvendigvis innebærer sterke motsetninger, men mer beskrivende kategorier om religiøs gruppetilhørighet og religiøs mangfold. Det samme gjelder utsagnet ”hinduer og dere nordmenn som tror på kristendom”. Konteksten viser at dette handler om at det finnes ulike grupper av mennesker. Murugan og Jesus er en lignende sammenligning. Konteksten er at religionene ”sier forskjellig ting” og har forskjellige personer, men at de alle har samme mål.

Dette var eksempler på grensedragninger Sanger gjør og som sier noe om hvordan han posisjonerer seg i forhold til andre og hvilke andre han trekker grenser mot. Det varierer ut fra konteksten hvem det trekkes grenser mot og betydningen av disse grensene. Jeg oppfatter de dikotomiene som handler om konflikten på Sri Lanka som de mest betydningsfulle, fordi de ofte er knyttet til sterke følelser. Sanger er først og fremst tamil, men han posisjonerer seg dessuten som en hindu med ikke-ekstreme og åpne holdninger i religiøse spørsmål.

⁶² I forbindelse med den store festivalen som arrangeres i tilknytning til templet Sivasubramanyar Alayam hvert år, er et av innslagene at unge menn stikker nåler gjennom kroppen. Sanger viser til denne festivalen i intervjuet.

4.1.1.2 Amrita om seg selv

Intervjuutdraget er fra det første intervjuet med Amrita, og replikkvekslingen kommer etter at Amrita har fortalt om familiens religiøse praksis, om at hun går på indisk dans og at hun spiller sitar. På danseundervisningen lærer de religiøse fortellinger, siden mange av dansene handler om gudene. Så tar jeg opp spørsmålet om hvem hun er. I dette intervjuet får jeg ikke tid til å presentere alternativer.

Tove: Identitet. Hvem er du? Det er litt sånn vanskelig spørsmål da, som ikke er så lett å svare på. Men hvis du skulle si hvem du er, hva ville du si da?

Amrita: (uten å nøle) Jeg er en inder som bor i Norge. (tenkepause) Jeg er en inder som er født i Norge og prøver å lissom være full inder og. Ja.

Tove: Full inder og?

Amrita: Ja, ikke noe mer egentlig.

Tove: Det synes du er det viktigste.

Amrita: Ja.

Tove: Hvordan tror du de andre i klassen oppfatter deg? Tror du at de tenker om deg at du er inder, eller hva tror du de tenker?

Amrita: Jeg vet at vennene mine tror jeg er norsk da, for jeg sier at jeg er født i Norge, og da er jeg nordmann lissom. Men jeg føler ikke helt at jeg er norsk, for jeg vet at jeg er inder pluss at det er litte grann ved meg som sier at jeg er inder lissom. Men andre i klassen er jeg ikke helt sikker.

Amrita svarer kontant: ”Jeg er inder som er født i Norge.” Etter å ha tenkt seg om, legger hun til at hun prøver å være ”full inder”. Hun posisjonerer seg som inder i norsk kontekst. Jeg legger til et spørsmål om hvordan hun tror klassekameratene oppfatter henne. Da kommer det norske inn. Hun er født i Norge. Derfor mener klassekameratene at hun er norsk. Selv føler hun ikke at hun helt er norsk, fordi hun har kunnskap om sin egen bakgrunn som inder. Men her kommer det fram en mulig posisjonering som norsk. Hun har nettopp sagt at hun prøver å være ”full inder”. I dette utsagnet ser det ut til å være en utfordring. Hun ønsker å være full inder, men er kanskje likevel litt norsk. Det kan se ut som utsagnet ”Jeg føler ikke helt at jeg er norsk, for jeg vet at jeg er inder pluss at det er litte

grann ved meg som sier at jeg er inder lissom” står i motsetning til det hun har sagt tidligere om å være ”full inder”.

Som i replikkvekslingen med Sanger ovenfor, er diasporakonteksten forståelsesrammen. Samtalen med Amrita beveger seg rundt tegnene inder, Norge, nordmann og norsk. Inder er nodalpunktet her. Det norske ses i relasjon til nodalpunktet inder, eller kanskje ”full inder”. Det går muligens an å være både norsk og inder, men antagelig ikke full inder og helt norsk. Derfor sier hun i det siste utsagnet, etter at hun har forklart at vennene ser henne som norsk, at en del av henne er inder. To av Amritas selvbeskrivelser kan se ut til å stå i motsetning til hverandre, Amritas ønske om å være full inder og vennenes beskrivelse av henne som norsk. Full inder og helt norsk kan ses som en dikotomi og diskuteres fra ulike perspektiver. Et perspektiv er indisk og norsk som to ulike etniske kategorier. Et annet perspektiv handler om identitet. Må identitet være full og hel, eller kan den erfares som sammensatt? En overskridelse av dikotomien må innebære at en kan være litt av begge, mye av begge eller noe helt nytt. Er dette problematisk eller harmonisk? Blir hun dratt mellom to kulturer? Eller forhandler hun fram en posisjon i forhold til begge? Amritas posisjoneringer blir mindre motsetningsfylte hvis de blir tolket ut fra Østbergs (1998:251-258) begrep ”integrert plural identitet”. Amrita ser ut til å ha en plural identitet, men er den integrert? I det andre intervjuet med Amrita starter jeg med å be henne utdype:

Tove: I det forrige intervjuet sa du at det er viktig å være full inder. Husker du det?

Amrita: Ja.

Tove: Ja. Da lurer jeg på, hva mener du med det? Hva er det å være inder, full inder?

Amrita: Å være inder?

Tove: Ja, hva betyr det for deg?

Amrita: Det betyr å (nøler) egentlig mye av det handler om for meg å respektere andre. Og (nøler igjen) på en måte en levemåte, da. Som jeg lever etter nå. Det er vanskelig å sette ord på hvordan jeg lissom lever. Men det er vel det.

Tove: Har det noe med kultur å gjøre?

Amrita: Ja, det har mye med kultur å gjøre. Jeg arver jo på en måte mamma og pappa sin kultur, da. Og det er litt vanskelig når du både skal ha en indisk kultur og

en norsk kultur. Da er det ganske vanskelig å balansere begge to, men det går.

Tove: Hva er det som er vanskelig?

Amrita: Til tider kan du gjøre ting som du ikke kan gjøre til andre tider. Eller omvendt. Men det er bare å finne balansen.

Tove: Balanse er viktig. Men hva er det å være norsk da, norsk kultur?

Amrita: Norsk kultur (nøler), all kultur er jo blitt en levemåte på en måte da.

Tove: Ja.

Amrita: Indisk kultur er kanskje litt strengere, flere regler enn det norsk kultur har.

Tove: Så det handler om å følge bestemte regler?

Amrita: Ja.

Å respektere andre er det første Amrita sier når jeg spør hva som er indisk kultur. Respekt var sentralt for barna når de skulle beskrive sitt forhold til andre religioner. Min empiri underbygger det Gupta (2006:75-76) fant om respekt som svært betydningsfullt. Replikkekslingen handler om balansen mellom indisk og norsk kultur og levemåte. Den indiske er strengere enn den norske, men det som er poenget, er å finne balansen, noe som er fullt mulig i følge Amrita, som har funnet sin egen måte å posisjonere seg på. Østbergs begrep ”integreert plural identitet” og Jackson og Nesbitts ”multiple cultural competence” (1993:174-178) gir meningsfulle tolkninger av Amritas posisjoneringer i denne dialogen. Amritas utsagn kan også forstås mer allment ut fra perspektivet ”ungdom som prøver å finne seg selv”.

De viktigste dikotomiene i intervjuene med Amrita fant jeg i dialogene ovenfor, nemlig ”inder og norsk” og ”indisk og norsk kultur”. Et annet sted snakker hun om ”hinduisme som ikke har strenge regler om klær” i motsetning til ”religioner som har det”. Hun plasserer altså hinduer og indere midt på kulturskalaen, strengere enn det norske, men ikke så strengt som noen andre. Noen er strengere, mens nordmenn er mindre strenge. To steder i intervjuene har jeg funnet dikotomier om religiøsitet. Amrita snakker om ”indere” versus ”hinduer fra Sri Lanka”, og om ”vi som har guder” og ”sikhene som har guruer”. Ingen av disse representerer skarpe skiller mellom mennesker. Amrita beskriver her forskjeller

mellom grupper som står nær, det handler om andre hinduer og om andre indere. Hun slår fast at det finnes ulike grupper hinduer og ulike grupper indere.

Jeg har nå vist hvordan Sanger og Amrita posisjonerte seg i forhold til diskursive kategorier som handler om kultur, religion, språk, etnisitet og nasjonalitet. Sanger fanget det tamilske i et stort blikk, som favner familie, situasjonen på Sri Lanka, religion og språk. Amritas blikk var festet på balansen mellom det indiske og det norske, der det indiske fanger det meste av blikket. Inder er ingen etnisk betegnelse. I India finnes det mange ulike etniske grupper. Når Amrita skal presisere hva indisk handler om, forklarer hun det ut fra kultur og levereregler. Indisk er foreldrenes bakgrunn, og Amrita posisjonerer seg som en som må finne balansen mellom indisk og norsk kultur. Det er selvfølgelig mange ulike former for kultur i India, men her benytter Amrita seg sannsynligvis av ordbruken innenfor diasporafellesskapet hun tilhører. Levereregler skiller norsk og indisk kultur. Religion er ikke tema i noen av de to intervjuutdragene med Amrita. Sanger derimot benytter kategoriene tamil og hindu. Jeg skal senere diskutere betydninger av kategoriene inder, tamil og hindu.

Innenfor diasporakontekstene til Sanger og Amrita er sannsynligvis tamil og inder de mest betydningsfulle kategoriene. Dette er, som vi så, erfaringsnære begreper for Sanger og Amrita. I motsetning til Sangers og Amritas fokus på tamil og inder, er kategorier knyttet til religionstilhørighet sentrale i KRL-faget, der både lærere og elever bruker religionskategorier. I KRL-konteksten handler det både om egne posisjoneringer og andres tilskrivninger med religions- og livssynstilhørighet som basis.

I det følgende skal jeg først vise hvordan de andre intervjupersonene presenterer seg selv. Deretter skal jeg analysere barnas selvpresentasjoner i forhold til teorier om kultur, etnisitet, nasjonalitet og religion. I 5.3 tar jeg opp tråden og utvider perspektivet til å omfatte norsk debatt om flerkulturalitet og religion.

4.1.1.3 Sumaty om seg selv

Sumaty er tydelig når hun svarer:

- | | |
|---------|---|
| Tove: | Hvis du skulle si hvem du var. Ville du si norsk eller tamil eller hindu, eller ville du si mange ting? |
| Sumaty: | Jeg ville sagt at jeg var tamil. |
| Tove: | Du ville si at du er tamil. Det kommer først? |

Sumaty: Ja.

Her presenterer jeg norsk som det første alternativet, men Sumaty velger likevel tamil uten å nøle. Hun har heller ikke problemer med å oppfatte spørsmålet. Sumaty nevner ikke hindu, selv om hun er klar over at hinduisme er fokuset i mitt prosjekt. I intervjuene med Sumaty fant jeg mange dikotomier, noe som er i tråd med Sumatys posisjoneringer som en som tenker annerledes enn de andre og som står midt imellom. Sumaty er altså bevisst på at det er mange ulike måter å posisjonere seg på. I 4.2 blir denne siden ved Sumatys posisjoneringer utdypet.

Noen dikotomier har *diasporakonteksten som ramme*. Sumaty skiller mellom ”hinduer som er tamiler” og ”hinduer som er indiske”, og mellom ”vi tamiler som ber i templet på Ammerud” og ”templet på Slemmestad der de som kommer fra India, ber”. Dessuten skiller hun mellom ”hinduer som bor i Norge og ikke er så strenge i forhold til spisereglene” og ”hinduer som bor på Sri Lanka og holder reglene”. Hun er klar over at Pillayar er en tamilsk betegnelse, mens andre sier Ganesha. Dessuten skiller hun mellom ”Norge der alle er likestilte” og ”India og Sri Lanka der ikke alle er likestilte”, og mellom ”utlandet der du må utvikle deg mer” og ”India og Sri Lanka der du må følge kulturen og tradisjonen”. Hun har altså en klar oppfatning av at reglene er strengere i opprinnelseslandet enn i Norge. Vi skal senere se at Sumaty skiller mellom ”vi barn som ikke er så opptatt av kaste” og ”foreldrene som er det”.

Noen dikotomier er *relatert til normalitetskonstruksjoner* om religion og gudsforståelse. Dette tar jeg opp i 4.2. Andre dikotomier er relatert til forståelsen av *den hinduistiske ikonografien*. Dette tar jeg opp i 4.3.

Noen dikotomier er *relatert til andre religioner og til etnisitet*. Det kan handle om hinduer som er tamiler eller indere, men også om buddhister som er ”kinesere og vietnamesere og sånn”. Sumaty peker på at hinduisme har flere guder, mens buddhisme har én gud. Hinduer og buddhister tenker mye på livet etter døden, mens jøder, kristne og muslimer tenker mer på det livet de har nå og at de møtes etterpå i paradiset eller helvetet.

Sumaty har en sterk bevissthet om forskjeller og mangfold, og i de fleste sammenhenger posisjonerer hun seg tydelig i forhold til ulike meninger og holdninger, som den som er annerledes eller som den som står i midten. Hun har reflektert over ulike posisjoneringer og forhandlet fram sin egen selvstendige posisjon. Hun kan uttrykke stolthet over egne

posisjoneringer, men hun kan også uttrykke frustrasjon over ikke å bli forstått. Ved siden av å være tamil, er dette et framtrædende element i hennes selvforståelse slik jeg har sett det, og som jeg skal vise flere eksempler på senere.

4.1.1.4 Kamelen om seg selv

Kamelen er den av de tamilske barna som legger mest vekt på det norske, men det tamilske er også sentralt i hans selvpresentasjon:

Kamelen: Jeg heter Kamelen, min mor og far er fra Sri Lanka, jeg ble født i Norge, og jeg er norsk. Jeg snakker norsk, tamilsk, fransk og tysk.

Kamelen starter med å presentere seg selv ved navn og foreldrenes opprinnelsesland. Så kommer hans eget fødeland. Han er den eneste som sier ”jeg er norsk” uten å legge noe til. Norsk er familiens diasporakontekst. Språkene han snakker, gjenspeiler at han kommer fra en transnasjonal familie. Kamelens selvpresentasjon har likhet med Sangers, fordi den favner mange aspekter.

Dikotomier i intervjuet med Kamelen gjenspeiler hans forhold til Sri Lanka og hans forhold til andre som ikke er like respektfulle og tolerante som hinduene og tamilene. En dikotomi er skillet mellom ”vi (tamilene) som vil at singaleserne skal få størsteparten av Sri Lanka og at vi får resten” og ”singaleserne som vil ta hele Sri Lanka”. Kamelens forhold til det tamilske blir utdypet senere i kapitlet. Et annet skille er ”vi som vil lære om andre religioner” og ”de som ikke vil lære om oss eller om andre religioner”. Den siste dikotomien handler om et forhold flere av intervjupersonene, inklusive foreldrene, tar opp. Hinduene har respekt for andre religioner og er ikke redde for å lære om andre, mens mange andre ikke har tilsvarende respekt for dem.

Kamelen er en gutt som legger vekt på at han er norsk og som har sterke meninger og følelser i forhold til det tamilske. Han gir ikke uttrykk for å ha problemer med å balansere det tamilske og det norske.

4.1.1.5 Nathen om seg selv

Nathen derimot presiserer at han ikke er norsk:

Tove: Nå kommer det et litt sånn vanskelig spørsmål her. Hvis du skulle si hvem du er, hva ville du si først, ville du først si jeg er tamil, eller ville du først si jeg er hindu, eller ville du si jeg er norsk eller? Hva ville du si først? Hva syns du er viktigst?

Nathen: At jeg er tamilsk.

Tove: Det er det viktigste. Ja. De andre tingene da?

Nathen: Så kommer hinduismen. Jeg er egentlig ikke norsk.

Tove: Du syns ikke du er norsk. Du syns tamilsk er det viktigste

Nathen: Ja.

Det er interessant at Nathen sier at etter tamil kommer hinduisme. I intervjuet med Nathen kom det fram at han ikke tror på gud og mener at religioner er skapt av mennesker. En dikotomi i intervjuet med Nathen er ”de som ikke tror at gud finnes / de som tror at religion er menneskeskapt” versus de som tror det motsatte. Han sier imidlertid at han liker hinduisme best av religionene. Nathens utsagn kan tolkes som en bekreftelse på Gerd Baumanns (1999) påstand om at religion er kultur, noe jeg utdyper senere. Dermed kan hinduisme tolkes som et element i foreldrenes opprinnelseslands kultur.

Vi har sett at de tamilske barna legger stor vekt på det tamilske. Hindu kommer i bakgrunnen. Dette bekrefter at tamilidentiteten og den tamilske diasporakonteksten er betydningsfullt for tamilene i Norge og overordnet det religiøse. Likevel forteller både Sanger og Sumaty at de gjør puja hjemme hver dag. Kamelen sier at han og familien gjør ulike øvelser hver dag. Nathen sier derimot at de ikke ber hjemme. Spørsmålet blir hva barna legger i det å være tamil. Handler det om språk, kultur, etnisitet, nasjonalitet eller religion?

4.1.1.6 Anand om seg selv

Jeg skal nå presentere hva Anand og Geeta som har nordindisk bakgrunn, sier om seg selv. Anand sier at han tar med alt, men glemmer norsk i svaret sitt:

Tove: Da skal jeg spørre deg om noe litt vanskelig da. Hvis du skulle si hvem du er, hva ville du si da? Ville du si jeg er hindu, eller jeg er inder, eller jeg er norsk? Eller ville du si mange ting?

Anand: Jeg kommer til å si litt om alt.

Tove: Litt om alt, ja.

Anand: At jeg er hindu, og jeg kommer fra India, og det er sånn jeg vokste opp og kom inn i faget hindu, lissom.

Anand sier at han vokste opp og kom inn i faget hindu. Dette samsvarer med det alle foreldrene i undersøkelsen beskrev, nemlig hvordan de som barn lærte om hinduisme ved at religionen kom av seg selv og at de vokste inn i den. Anands svar uttrykker den nære forbindelsen mellom religion, familie og oppvekst. Han sier at han kommer fra India, selv om han er født i Norge.

Anand framstår som mindre opptatt av motsetninger enn det for eksempel Sumaty er. Dikotomier i intervjuene med Anand handler om forholdet til tamiler og til muslimer. Han snakker om ”hindutempler som vi pleier å gå i” i motsetning til ”tamilske templer”. Han skiller mellom ”hinduer fra India” og ”hinduer fra Sri Lanka” og mellom ”indisk og srilankisk gudetenkning”. Han konstruerer også en dikotomi der muslimer ”som bare spiser halalkjøtt” settes opp mot andre religioner (inklusive ”oss”) som ”kan spise kjøtt som ikke er halal”. Han føyer til at hinduer ofte spiser det de egentlig ikke skal spise, noe som innebærer at hinduer ikke er så strenge som muslimer. Anand framstiller hinduer som fleksible og tolerante og legger vekt på at han selv prøver å framstå på den måten.

4.1.1.7 Geeta om seg selv

Geeta nevner Geeta først, og så kommer hinduisme:

- Tove: Hvis du skulle si hvem du er, hva ville du si da? Ville du si at du var norsk, inder, hindu, noe annet, mange ting. Hva ville du si?
- Geeta: Jeg er Geeta, og så er jeg hindu.
- Tove: Ja. Er det det viktigste?
- Geeta: Eller jeg er hindu.
- Tove: Ja. Greit.
- Geeta: (avbryter) Men for eksempel, jeg bor her i Norge, da. Hjemlandet mitt er jo både Norge og India. Men religionen min er jo hindu.
- Tove: Så sa læreren da du ble hørt,⁶³ at når du sitter i KRL-timene, så er du hindu. Er det riktig? Tenker du det når ...
- Geeta: Ja, jeg tenker at jeg er hindu.

⁶³ Klassen hadde individuell muntlig eksaminasjon i KRL. Jeg var til stede da Geeta ble eksaminert.

Jeg observerte at Geetas lærer, i en samtale med Geeta der jeg var til stede, posisjonerte Geeta som hindu i KRL-konteksten. Læreren satte altså en religionsmerkelapp på Geeta. Det er mulig at læreren gjorde dette fordi jeg var til stede. Læreren ordla seg slik at hun syntes å vite hva Geeta selv tenker når de har KRL. Som vi så, bekreftet Geeta at slik er det. I intervjuet med Geeta kom det fram at hun var bevisst på sin religion og kunne mye om hinduisme. Diasporakonteksten, det transnasjonale, Norge og India som betydningsfulle steder er tydelig også i dette intervjuet.

I forbindelse med at vi snakket om gudsbegrepet i hinduisme, trakk Geeta fram en motsetning til ”de som ikke vet så mye om hinduisme og derfor ikke forstår hva gudsbegrepet innebærer”. Andre dikotomier handlet om at en bruker forskjellige klær i indisk og norsk kultur og at en innenfor indisk kultur hilser mer respektfullt enn det en gjør innenfor norsk kultur. Dette samsvarer med det Amrita sa om at indisk kultur har strengere regler enn norsk kultur.

Av de tre barna med nordindisk bakgrunn legger én vekt på det å være indisk, én legger vekt på hinduisme, mens den tredje sier at han tar med alt. Det var overraskende for meg at hinduidentiteten ikke ble framhevet mer, siden alle var klar over mitt forskningsfokus. Dette viser at barna tenkte selvstendig om dette og at de ikke prøvde å svare i samsvar med noe de trodde jeg forventet av dem. De svarer på sin egen måte, uavhengig av min tilstedeværelse.

4.1.1.8 Kategoriene hindu, inder og tamil

Jeg har vist hvilke kategorier barna brukte når de skulle presentere seg selv. Diasporakonteksten lå i bunnen for barnas utsagn, og det var ulike posisjoneringer. Tamil for barna med familiebakgrunn i Sri Lanka og indisk for barna med familiebakgrunn i Punjab viste seg imidlertid å være de viktigste kategoriene. Kategorier knyttet til kultur, språk og etnisitet var altså mer framtrepende enn kategorier som mer eksplisitt uttrykker religiøs tilhørighet. Første gang jeg skulle intervju barna forklarte jeg at mitt fokus var hinduer og hinduisme i KRL-faget. Dette gjorde jeg rett før jeg spurte etter selvpresentasjonene, men som jeg har vist, påvirket ikke det måten barna presenterte seg på. Det er derfor relevant å spørre om fokuset på religionstilhørighet i KRL/RLE bidrar til å skjerpe religiøs tilhørighet og eventuelt også religiøse motsetninger. I utgangspunktet forventet jeg at hindu ville være mer betydningsfullt enn det viste seg å være. Det viste seg også at norsk kom i bakgrunnen. I dikotomiene spilte imidlertid religion en rolle. Noen handlet om det interne mangfoldet blant hinduer i Norge, og noen om forholdet til andre religiøse tradisjoner, uten at det

nødvendigvis innebar skarpe motsetninger, men mer en fastslåing av det faktum at folk tror forskjellig.

Etniske kategorier viste seg altså å være viktigere enn religiøse, og skillene mellom de ulike kategoriene var flytende. Selvpresentasjonene til barna med tamilsk bakgrunn kan best tolkes i forhold til kultur. Tamil som kultur kan dermed innbefatte både etnisitet, nasjonalitet, religion og språk. Språk står, som nevnt, sentralt i tamilenes kulturelle bevissthet. Tamilene definerer seg som etnisk gruppe i forhold til singaleserne, men tamil kan også ses som nasjonalitet. Mange tamiler kjempet på tidspunktet for intervjuene for opprettelsen av en egen stat på Sri Lanka. Når det gjelder religion, vil tamil inkludere både hinduisme, kristendom og i noen sammenhenger også islam.

Før jeg diskuterer posisjoneringene til barna med nordindisk bakgrunn, vil jeg peke på at mine funn så langt samsvarer med og underbygger Gerd Baumanns teorier i boka *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities* (1999). Baumann diskuterer forholdet mellom kultur, religion, etnisitet og nasjonalitet og konstruerer en flerkulturell trekant (multicultural triangle) for å illustrere poengene sine. Religion, etnisitet og nasjonalitet befinner seg i hvert sitt hjørne av denne trekanten. Baumann diskuterer betydningen av de ulike begrepene og forholdet mellom dem, og han konkluderer med å plassere kultur i sentrum som det sammenbindende leddet. Han fokuserer på nasjonal kultur, etnisk kultur og religion som kultur. Han dekonstruerer de vanlige hverdagsoppfatningene av begrepene, oppfatninger som er preget av essensialistiske forståelser. Det betyr ikke at han avviser de oppfatninger ”folk flest” gir uttrykk for, som gjerne er essensialistiske, men ser isteden disse oppfatningene som en del av et større bilde.

Jeg vil nå sammenligne de nordindiske intervjupersonenes selvpresentasjoner med Baumanns teorier, samt med Jackson og Nesbitts undersøkelser fra England og Guptas undersøkelse fra Oslo. Når jeg sammenligner mine med deres funn, er det mye som samsvarer. De nordindiske barna i min undersøkelse trakk aldri fram Punjab av seg selv. Det var India som sto i fokus. Det var fordi jeg spurte hvor i India familien kom fra, at jeg fikk vite at alle hadde røtter i Punjab. Fokuset på India bekrefter det Jackson og Nesbitt (1993:37-41) forteller, nemlig at de ble slått av hvordan alle barna i deres undersøkelse delte følelsen av å være indisk. Dette gjorde de selv om verken de selv eller foreldrene var født i India. Likevel var familiebandene til India sterke. Uttrykk for dette var jevnlig besøk til India, bruk av indiske fjernsynskanaler og interesse for indisk film. Det var også typisk at

alle hadde slektninger i mange land og altså hørte til i transnasjonale familier.⁶⁴ De fleste av barna hadde besøkt India minst én gang. Jackson og Nesbitt (s. 41) konkluderer med at det å være hindu ble assosiert med faktorer relatert til familien: morsmål, familieverdier, høytider, bønn i hjemmet, mat og slektninger. Dessuten at forholdet til India gjennomsyret barnas livsverden, selv om India for dem var et sted å besøke, ikke et sted å bo. Jackson og Nesbitt (s. 41) sier også at hinduer ble oppfattet som mindre strenge og friere enn muslimer og sikher når det gjaldt klær, noe som stemmer med mine funn.

Gupta (2006:31) sier at noen ganger virket det som intervju spørsmålene satte i gang ny tenkning om hinduisme, noe også jeg erfarte. Han sier at mange av hans intervju personer jobbet med å finne ut hva det betyr å være hindu, indisk og på samme tid norsk. De søkte etter nye måter å markere dette på, noe Gupta kaller en refortolkning av identiteten. Gupta sier (s. 68-70) at intervjuene viste at det er en sterk sammenheng mellom religiøs identitet og familiebakgrunn. Noen ganger brukes hindu og indisk om hverandre. Guptas tolkning er at religiøs og etnisk/nasjonal identitet "imply each other". En av intervju personene sier at for ham er hinduisme og India synonymt. Gupta tar disse utsagnene som eksempler på at intervju personene assosierer religiøs identitet med et fellesskap: "who you are in terms of religion is defined according to community – the collective – you are born into" (s. 69). En sier at hun er hindu fordi familien hun kommer fra, er hindu (s. 68). Dette samsvarer med mine intervju personer og med Ravinea Kirupamurthy, som sa i et intervju at "Hvilken religion en har, henger sammen med hvilken kultur en er vokst opp i. For innvandrere gir religionen identitetsfølelse" (Nicolaisen 2004:254). Gupta (2006:109) legger vekt på at det er flytende grenser mellom religion og kultur. En hindu vil ofte si at hun eller han er hindu fordi foreldrene er det. Gupta sammenligner den indiske og den vestlige oppfatningen av religion, og sier at dette står i motsetning til en kristen som gjerne sier at hun eller han er kristen "because I believe in Christ" (s. 70). Gupta (s. 115)⁶⁵ viser også til Marriott (1976), som sier at indisk tenkning holder sammen ideer som i Vesten er atskilte. Også Jackson og Nesbitt (1993:29) peker på hvordan begreper knyttet til religion, kultur og språk ble brukt om hverandre. Begreper som går på religion og språk kunne handle om kultur, og barna kunne blande begreper som hindu og hindi. For barna hang alt dette sammen.

⁶⁴ Jackson og Nesbitt (s. 38) viser til Kelly (1990) som bruker begrepet "transcontinental families".

⁶⁵ Gupta mener likevel at sammenhengen mellom etnisk, nasjonal og religiøs identitet ikke kan tolkes som religiøs nasjonalisme eller hindufundamentalisme. Etter hans mening har hindunasjonalismen ikke noen sterk innflytelse på det indiske hindusamfunnet i Oslo.

Utsagnene fra Anand, Amrita og Geeta plasserer seg innenfor den samme kulturell/religiøse diskursen som Baumann, Jackson/Nesbitt og Gupta beskriver. Religion, kultur og tilhørighet til India henger sammen. Tilhørighet til foreldrenes hjemland og kultur var viktig for alle mine intervjupersoner. Det kan se ut til at religion har betydning fordi det er en del av familiens og opprinnelseslandets kultur. Jeg har tidligere brukt Martin Baumanns (2004) diasporamodell, der han peker på at i de første fasene er det vanlig å fokusere på de kulturelle tradisjonene fra hjemlandet og på å rekonstruere sosialt og kulturelt liv derfra. Mine funn bekrefter dette. I Norge blomstrer indisk dans. Musikkprofessor Jan Sverre Knudsen (2008) hevder at etnisitet får stor betydning når den er utsatt for press, og at i en slik situasjon får etnisitet fokus som en relasjonell konstruksjon. Derfor blir kulturelle uttrykk som musikk og dans etniske markører. Amrita og Geeta lærte indisk dans og spilte indiske instrumenter. Anand lærte hindi privat. Alle tre sa at de gjorde puja hjemme. Indisk dans er en viktig kulturaktivitet for mange jenter. Det religiøse spiller en stor rolle i klassisk indisk dans. Ravinea Kirupamurthy,⁶⁶ sa at hennes favorittgud er Shiva, siden hun danser indisk dans og Shiva er den som ga dansen til menneskene (Nicolaisen 2004:253).

En mulig forskjell på barna med tamilsk og barna med nordindisk bakgrunn er at tamil som nasjonalitet kan være mer betydningsfull enn indisk som nasjonalitet, men dette er det vanskelig å si noe sikkert om. For barna var religion først og fremst knyttet til familiens etniske bakgrunn. Jeg skal vise et eksempel hvordan Sumaty knytter sammen etnisitet (med utgangspunkt i utseende) og religion:

Sumaty: Det var litt rart da jeg hørte det første gang (at Buddha kom fra India). [...] De i klassen min tror at hvis man bare er litt sånn Kina vietnameser fra Filippinene og sånn, så er man buddhist, for de tror at Buddha var gul.

Hun sier videre at det er vanlig å koble utseende og religion. For eksempel trodde noen i klassen hennes at alle tamiler var hinduer, og ble overrasket da de fikk høre at tamiler kunne være katolikker. Også Sanger knytter religiøs tilhørighet til etnisitet ved å koble kristendom og nordmenn. Utdraget nedenfor viser til en KRL-time der temaet var ”Hva er religion?”.

Tove: Først sa du at religion er noe man tror på. Hva tenkte du på da?

⁶⁶ Ravinea har tamilsk bakgrunn. Tamilske jenter som lærer klassisk dans omtaler det ofte som indisk dans. Generelt er tamiler opptatt av at religionen kommer fra India. Jeg intervjuet Ravinea i desember 2003 til kapitlet om hinduisme i boka *Religioner og livssyn* (Nicolaisen 2004).

Sanger: Det jeg tenkte på da. Hvis vi sier litt om kristendom, så alle dere nordmenn dere tror på kristendom. Det er Jesus og sånt. Dere er sånn: kristendom det er best for meg. Jeg liker kristendom. Sånn på en måte. Og så videre. Jeg klarer ikke helt å fortelle følelsene.

Når Sanger refererer til religion som tro, kan det ha ulike årsaker og meninger. Det kan være påvirkning fra KRL-undervisningen der det snakkes mye om hva ulike grupper tror på (se 4.2.1.2), og dermed skjerpes spørsmålet om religionstilhørighet. Det virker som han ser tro som en kollektiv handling, ”dere nordmenn, dere tror på kristendom” og knytter religion til tro, til praksis og til etnisk gruppetilhørighet. Sanger har også refleksjoner rundt forholdet mellom kultur og religion. Eksemplet han bruker, er knyttet til familiebesøk på Sri Lanka, altså til familiekonteksten. Sanger sier at ”det finnes kultur i religion” og forteller om en dans som blir framført i Jaffna, der Sanger har mye familie.

Barna i Østbergs (1998) undersøkelse hadde sørasiatisk familiebakgrunn slik som barna i min undersøkelse. Derfor har jeg funnet det interessant å sammenligne, selv om familiene hos Østberg er muslimer. Østberg (s. 96-103) stilte spørsmål om tilhørighet til alle; ”Self-ascriptions (I feel like...)”. I følge Østberg var ikke etnisitet en erfaringsnær kategori for barna. Det var imidlertid det å beskrive seg selv som pakistansk. De fleste følte at de var både pakistanske og norske, men endte med å sette pakistansk først. Pakistansk ble knyttet til statsborgerskap, foreldrenes fødested, kulturelle kjennetegn, utseende og familierelasjoner (s. 103). Østberg diskuterer bindestreksidentitet som et alternativ, men ingen, verken av Østbergs eller mine intervjupersoner, bruker det om seg selv. Som hos Østberg, var begrepet etnisitet erfaringsfjernt for mine intervjupersoner, mens tamil og indisk var langt framme i bevisstheten. Tamil og indisk så ut til å ha en vid betydning som inkluderte familie, kultur, levested, verdier, språk og religiøs praksis. I hvilken grad etnisitet som fenomen handlet om felles avstamming i snevrere forstand, er vanskelig å svare på. Jackson og Nesbitt (1993:173) mener at ”shared descent” er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å definere seg som etnisk gruppe. Den eneste som uttrykte noe i retning av avstamming som betydningsfullt, var Kamelen som var opptatt av forholdet mellom tamiler og singalesere i historisk kontekst (4.1.4.2). Sanger og Kamelen var imidlertid svært opptatt av tamil som nasjonalitet og hjemland (Tamil Eelam) (4.1.4.1/4.1.4.2).

De kategoriene barna bruker til posisjonering, plasserer dem innenfor den tamilske og den nordindiske diasporakonteksten. Tamil og indisk kan også ses som et element i grensedragning, i tråd med Barths (1969) forståelse av etnisitet. Tamil og indisk var, som vi

så, viktigere posisjoneringer enn religion, med unntak av Geeta som satte religion først. Dette bekrefter det Jacobsen (2004, 2009a) sier om at for mange tamiler fra Sri Lanka er den kulturelle identiteten som tamil viktigere enn religiøs identitet. Før tamilhinduene fikk egne templer i Norge, gikk de ofte i kirker for å oppleve en religiøs atmosfære. Jacobsen refererer til intervjuer med både hinduistiske og kristne tamiler som sier at kultur er viktigere enn religion. Han hevder at den srilankiske tamildiasporaen er etnisk og nasjonal med en visjon om å etablere et hjemland for tamilene.

Min empiri bygger opp under Baumanns teori om kultur som det sammenbindende elementet, og jeg er enig når han setter kultur i sentrum. For barna er begrepene tamil og indisk det som binder sammen i de intervjuutdragene jeg har gjengitt ovenfor. I tråd med Baumanns forståelse vil jeg si at indisk handler om kultur, språk, familie og religion (som indisk religion). Selv om ikke indisk er et språk, brukes det noen ganger for å betegne det språket barnas familie snakker. Begrepene indisk, hindi og hindu kunne bli sammenblandet. Tamil handlet om kultur, språk, familie og religion (hinduisme og kristendom). Tamil handlet også om krigen på Sri Lanka. Undertrykkningen av tamilsk kultur og språk kan forklare hvorfor religion kom i bakgrunnen når de skulle presentere seg selv. Tamiler understreker gjerne at krigen på Sri Lanka ikke handler om religion. Inder og tamil handler også om diaspora og det transnasjonale. Ingen av de ovennevnte kategoriene ekskluderer noen av de andre.

Jeg har tidligere vist til Fugleruds (2004b) idealtypiske kategoriseringer av tamiler når det gjelder syn på kultur, tradisjon og konflikten på Sri Lanka, der noen var mest opptatt av å vedlikeholde tradisjonelle verdier, mens andre forkastet verdier som kaste og medgift. Jeg viste hvordan familier kunne kombinere disse tilnærmingene til det tamilske. Når det gjelder nordindere og tradisjonelle verdier, er min erfaring at kaste, medgift, religion og regionale kulturer er viktige temaer når andre generasjon når ekteskapsalder. Utfordringer er hvordan en skal kombinere det å ta vare på kultur og tradisjon med det å være fleksible med et framtidsrettet fokus.

Som vist er Baumanns flerkulturelle trekant et godt bilde på det sammenhengende og det flytende forholdet mellom kultur, språk og religion i familier med sørasiatisk opprinnelse.⁶⁷ Mange unge hinduer mener at religion er sammenflettet med familie og tradisjonsformidling

⁶⁷ Et unntak er muligens andre generasjons muslimer (se Jacobson 1997). Østberg (1998:257) legger imidlertid vekt på at sosialiseringen innenfor diasporakonteksten hadde som mål at barna i hennes studie skulle bli både muslimer og pakistanere.

i vid forstand, så det er sannsynlig at de ikke alltid har behov for å skjelne klart mellom kultur, språk og religion. Jeg vil konkludere med at begrepene tamil og indisk er knyttet til kultur, språk, religion og familieverdier, og for tamilene også til nasjonalitet og undertrykking, og at barna har en kontekstuell selvbeskrivelse. I intervjukonteksten ble tamil og inder framhevet, men det er godt mulig at selvpresentasjonene hadde blitt annerledes i andre kontekster. Jeg vet for eksempel ikke hvordan de ville presentert seg selv i India og Sri Lanka eller i en annen diasporakontekst (Jackson/Nesbitt 1993:27, Nesbitt 2010:118-124).

Jeg har i dette kapitlet brukt både en vid definisjon av diaspora i tråd med Jacobsen og Kumar (2004) og en smalere definisjon i tråd med Fuglerud (2004a). Den smale definisjonen er klargjørende når konteksten er tamilenes kamp for rettigheter på Sri Lanka, mens den videre definisjonen er hensiktsmessig når det mer generelt handler om det å være inder eller tamil i Norge. Tolkningen av min empiri har vist at diaspora som analytisk kategori må differensieres på ulike måter.

Hindubarna mente at deres kultur var annerledes enn den norske. Selv om alle barna forstod seg selv som hinduer, viste det seg at tamil og inder var de viktigste posisjoneringene når de skulle definere seg selv. Dette var tankevekkende i forhold til mitt fokus på religion. Jeg vil ikke her diskutere og ta stilling til om de begrepene barna brukte, sprang ut av deres egne følelser og verdier, eller om de var påført dem utenfra. Flere spørsmål kan stilles: Hvor kommer insisteringen på at de er tamiler og indere fra? Det norske storsamfunnet? Familien? Diasporafellesskapet? Jeg vil imidlertid peke på at KRL-faget først og fremst kategoriserer dem som hinduer.

4.1.2 Hindu i praksis

Jeg har i det foregående destabilisert betydningen av begrepet hindu ved å hevde at for mine intervjupersoner er hindu som religiøs kategori underordnet kultur, og at kultur og religion er flettet sammen med språk, etnisitet, familie og i noen sammenhenger nasjonalitet. Ustabilt og flytende blir dermed også kulturbegrepet ”som avhengig av sammenheng kan fungere analytisk, politisk eller ’folkelig beskrivende’, men som få av oss har en klar og presis definisjon av”, som Fuglerud (2007:11) så tydelig peker på. Jeg skal nå gå mer spesifikt inn på barnas posisjoneringer i forhold til religiøs praksis. Hva sier de om egen religiøsitet, og hvilken betydning har religiøs praksis for dem? Hva innebærer det å være hindu i diasporakonteksten? Dette er en utdyping og innsnevring av spørsmålet om

selvpresentasjon. I begynnelsen av hvert førsteintervju stilte jeg spørsmålene om selvpresentasjon og om religiøs praksis, og jeg skal nå presentere noen av svarene.

4.1.2.1 Barna om religiøs praksis

Jeg starter med **Sanger**:

Tove: Jeg har lyst til å spørre deg litt først om hvordan du og familien din praktiserer hinduismen. Går dere i templet?

Sanger: Ja, det er et tempel på Grorud da, så vi går dit. Ikke alltid. Vi går der når det er hellige dager da og sånt.

Tove: Skal du dit på divali⁶⁸ kanskje?

Sanger: Ja! Da blir det gøy!

Jeg spør videre om de har et sted hjemme i huset hvor der gjør puja. Sanger sier at de har brukt forskjellige rom, men nå bruker de hans rom. De gjør puja hver dag.

Sanger: Ja, jeg ber. Pappa ber. Og jeg ber for mamma da, for mamma har det så travelt. Hun må forte seg på jobben.

Tove: Ja. Er det en gud som er viktigst for deg og familien din?

Sanger: mmm. Ja egentlig hele hinduismen er at det finns en leder som er gift, det er en gud som giftet seg med en annen, så kommer de andre. (uklart) Ganesha. Så den høyeste ikke sant, det er høyesterett, ikke sant, det er Siva.

Vi snakker videre om at Siva giftet seg med Parwathy (Sanger er litt usikker på navnet), at de fikk barn og at barna, Ganesha og Muruhan, er de viktigste gudene i templet. Sanger bruker her metaforen høyesterett for å forklare noe om det guddommelige. Som tamil setter Sanger Siva høyest. Vi skal senere se flere eksempler på at Sanger liker å bruke metaforer når han skal forklare elementer i religionen.

Nedenfor følger utdrag fra det andre intervjuet med Sanger. Konteksten for intervjuet er en presentasjon av hinduisme som Sanger har hatt i klassen. Foredraget viser at hinduisme er et element i hans selvforståelse. Da jeg intervjuet ham, viste han meg presentasjonen i

⁶⁸ Jeg ser nå i etterkant at jeg burde sagt dipawali istedenfor divali i dette intervjuet. Tamilene sier dipawali når de ikke tilpasser seg hegemonisk diskurs.

PowerPoint og framførte den for meg. I tilknytning til dette diskuterte vi ulike deler av hinduisme. Jeg var i klassen da Sanger presenterte foredraget sitt, og så at han hadde lagt mye arbeid i presentasjonen og var synlig stolt av å presentere religionen sin. Han brukte bøker om hinduisme i forberedelsesarbeidet. Presentasjonen var preget av en kombinasjon av fagbøkernes normative framstilling og av Sangers og morens egne erfaringer. Han fortalte at mye av det han presenterte, var nytt for ham. Han startet med å si: ”Gled dere til en reise om religion!” Praksis og den daglige puja er det sentrale for mange hinduer. Dette beskriver Sanger detaljert med innlevelse, noe som viser at dette kjenner han fra egen erfaring:

Sanger: Og så, hvordan tilber hinduene? Og så her er noen kokosnøttblader og blomster og sånn. Og her er en lysestake, som han der presten på en måte tar med foran Guden. Så velsigner Guden. Og kommer tilbake med det. Og så velsigner de dem som tror. Og så gir de kanskje blomster og sånt. Det kalles puja.

Tove: Jeg synes du forklarer dette så fint. Er det fordi du pleier å gjøre det selv?

Sanger: Jeg pleier å være der da de gjør.

Tove: Hjemme eller i templet?

Sanger: I templet.

Tove: Dere gjør noe hjemme og, gjør du ikke det? Dere gjør litt hjemme og?

Sanger: Ja, ja i dag er madhupongal. Madhupongal det er sånn en tilber på en måte kuene. Tilber kuene for all den jobben de har gjort for oss. I Lanka så er madhupongal i dag. Thaipongal det jeg viste deg. Det kommer snart her. Det var på søndag, tror jeg. Nei på mandag.

Her er Sanger på hjemmebane og snakker ut fra erfaring både når det gjelder puja og høytider. Madhupongal og thaipongal er høytider tamilene feirer og som er lite omtalt i lærebøker som blir brukt i Norge.⁶⁹ Fra starten på presentasjonen:

Sanger: Hvem er hinduene? Hinduene er folkene med hinduistisk bakgrunn da. Det vet alle. Hinduene fikk dette navnet av vestlige lærde på 1800-tallet. De fleste hinduer har den samme felles grunn troen. I India bader hinduene i den

⁶⁹ For eksempel blir disse festene ikke nevnt i *Horisonter 9* (2007). *Under samme himmel 1* (2006) har ikke noe om hinduer i Norge, verken tamiler eller nordindere, og ikke noe om høytider.

hellige elven Ganges. Og her ser dere et bilde. Det er noen som bader, og dette er selve elva Ganges.

Tove: Er det sånne hellige elver på Sri Lanka og, vet du det?

Sanger: (fort, liker ikke å bli avbrutt) Nei ... Jeg vet én, og det er Ganges.⁷⁰

Tove: Hva gjør hinduene på Sri Lanka når de skal bade?

Sanger: De bader, det er på en måte et basseng, det større bassenget. De kaller det for vannet til Gudene. Der går Gudene og bader. Og vanlige folk kan ikke bade der. Jeg tror det er sånn. Jeg er ikke sikker ... Ja. De kan vaske bort syndene sine, så de kommer nærmere moksa. Mange templer har kilder og bassenger der de troende kan bade, så de blir rensset og er rene når de kommer i templet. Og så står det: din sjel blir gjenfødt i en annen dyre- eller menneskekropp når du dør. Det betyr at ... hvis for eksempel ... Jeg er menneske nå, ikke sant. Og når jeg blir født, kan det hende at jeg blir til et dyr.

I fortsettelsen viser Sanger til den store vognfesten rathotsava som feires årlig i og omkring Sivasubramanyar Alayam på Ammerud. Festen varer i tolv dager og samler tusener av mennesker. En del av festen er tirthotsava, festivalen for det hellige badestedet (Jacobsen 2004, 2008). Et nytt helligsted, en tirtha er skapt ved Vesletjern på grensen til Lillomarka i Oslo.

Sanger: Ved hindutemplet går det an å gå opp til skolen, og bak skolen kan de bade der i et vann.

Tove: Vesletjern. Har du vært med på den festen?

Sanger: Ja, men jeg har ikke bada der. De tar ned Gudene, og så går de ned i vannet. Og så kommer de opp igjen ... Din sjel blir gjenfødt i dyr eller mennesker når du dør. Det er sånn at hvis du dør, blir du kanskje til et dyr, tiger, hvem vet. Du kan bli gjenfødt mange ganger.

Tove: Du, er det sånt du tenker på en del eller?

⁷⁰ I følge en av lederne i templet på Ammerud er Manikeganai en hellig elv i Sri Lanka. Den kjente Sanger tydeligvis ikke til.

- Sanger: Nei, jeg trodde før at etter vi dør, blir vi til mennesker igjen. Men så sa plutselig mamma: ”Nei, du blir først seks ganger noe annet. Og så blir du menneske igjen”.
- Tove: Det har aldri jeg hørt før.
- Sanger: Hvis du lever et godt liv, kan du bli gjenfødt i høyere form og komme nærmere moksa, himmelen. Så hvis du lever et godt liv og ikke gjør sånne risikable greier, så kommer du nærmere moksa.
- Tove: Hva er det som er risikable greier?
- Sanger: For eksempel stygge ting og sånt.

Sanger har diskutert gjenfødelse med moren sin. Dette er et element i hinduisme og en del av Sangers menneskesyn og selvforståelse. Hans forestillinger om gjenfødelse stemmer imidlertid ikke med sentrale forestillinger i hinduisme. Jeg har sjekket Sangers forestillinger med Knut A. Jacobsen (epost 17.01.07), som ikke har hørt om dette før og mener det må dreie seg om lokale familietradisjoner på Sri Lanka. Jeg konsulterte også en leder i templet på Ammerud. Han sier at dette er feil. Det korrekte er at hver person har sju liv, og i det sjuende livet går vi til gudene og blir der. Dette ble også sjekket med Jacobsen (epost 23.08.07), som heller ikke kjente denne varianten. Dette er eksempler på at hinduers religiøse forestillinger ikke er i samsvar med ”den store hindutradisjonen”. Her skal det sies at ingen stilte spørsmål ved Sangers framstilling av hinduisme i klassen, verken lærer eller medelever. Jacobsen og Kumar (2004) understreker mangfoldet i religiøs praksis blant hinduer i diaspora og vektlegger at den religionen som praktiseres, ofte er svært forskjellig fra den brahminske tradisjonen. Det betyr at praksisen ofte springer ut av folke- og landsbytradisjoner. De forestillingene Sanger og tempellederen har om gjenfødelse, kan stå som eksempler på dette. Jacobsen og Kumar peker på utfordringene knyttet til dette og stiller spørsmål ved hvordan en kan studere og definere hinduisme i diasporastudier, hva som er kildematerialet og hvem som kan snakke på vegne av tradisjonen. Tilsvarende problemstillinger kan representere utfordringer i RLE-undervisningen. I tidligere versjoner av planene (*KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn. Læreplanveiledning og informasjon 2005*) ble det lagt vekt på at religioner og livssyn skulle presenteres ut fra sin egenart og at undervisningen skulle gi gjenkjennelse ut fra elevenes bakgrunn. Dialogen ovenfor viser at det kan være store forskjeller på den normative framstillingen av en religion og familietradisjoner. I RLE-planen fra 2008 står det

ikke lenger eksplisitt at undervisningen skal gi gjenkjennelse. Slik jeg ser det, er det et problem at dette aspektet er blitt usynliggjort, fordi spørsmålet om gjenkjennelse alltid vil være til stede uansett. Jo fjernere elevenes forestillinger er fra det normative, dess mindre vil gjenkjennelsen være, og elevene vil kunne erfare brudd mellom religion i skolekonteksten og hjemmekonteksten.

Sumaty sier at de ikke går så ofte i templet, men at de pleier å be til Gud hver dag, om morgenen og før de legger seg. Utstyret har de på en hylle i Sumatys rom. Før dro de ganske ofte i templet. Nå er det kanskje ”sånn tre ganger i året”. Jeg spør om de går når det er høytider, men Sumaty sier at da er det så mange der. Det er så veldig trangt. De går helst på vanlige dager.

Anand sier at de går ganske mye i templet på Slemmestad. På spørsmål om de pleier å gjøre puja hjemme, svarer Anand at de pleier å be og si noen få ord, og de pleier å synge. Dette skjer nesten hver dag. Anand sier at han går på en hinduskole og lærer ”å skrive og snakke og sånt”. Skolen er hjemme hos en han kjenner, og der lærer de også litt om religion. Jeg spør om de har en spesiell gud i familien som er den viktigste guden, men Anand svarer at de setter alle gudene høyt.

Anand: Ja, vi, når vi har puja og sånn, så pleier vi å sette på musikk. Og noen ganger pleier vi å ha en egen dag for religionsgreier. Så da pleier vi å invitere mange hinduer vi kjenner. Så pleier vi å holde en liten fest hjemme. Vi pleier å synge mange sanger. Så det hadde vi for ikke så veldig lenge sia nå. Vi kaller det aarti.⁷¹

Han forteller at de hjemme har et eget rom med gudebilder og ”sanne typer statuer, bare litt større” (viser til en liten Ganeshafigur jeg har med til intervjuet). Jeg spør om han har en favorittgud, men han svarer nei. Han forteller at de pleier å gå i et tempel i Drammen. Dette er et nytt tempel i en tidligere bowlinghall. Det har masse gudebilder og statuer.

Jeg spør **Amrita** hvordan de praktiserer hinduisme. Hun forteller at de går i templet noen ganger og at de pleier å be ”ganske mye” hjemme. De har et fast sted hjemme hvor de ber. Hun forteller at hele familien er vegetarianere og at de feirer alle høytider. Familien ber til mange av gudene og har ingen de setter spesielt høyt.

Tove: Har du en favorittgud?

⁷¹ Aarti er et rituale der en sirkulerer oljelamper foran gudene mens en synger, ber og framsier mantraer.

Amrita: Jeg liker guden Ganesha.

[...]

Tove: Er det noe hellig skrift som er viktig i familien din? Som dere bruker? Leser i?

Amrita: mmm ... Vi har lissom ikke noe bok eller no', men vi har sånne nye versjoner av Ramayan.

Tove: Ja. Det er flott fortelling. Kjempeflott.

Amritas svar kan stå som eksempel på at hellige skrifter ikke er sentrale i hinduers dagligliv (Jacobsen 2009b:125), noe også Jackson og Nesbitt (1993) fant. Derimot brukes ofte forkortede og moderniserte versjoner av fortellinger. Jackson og Nesbitt (s. 129-130) sier at barna ofte kjenner hindufortellingene fra filmer, og Nesbitt (2010:91) viser til at både filmer og tegneserier er kilder til kunnskap om fortellingene. Hun sier at unge hinduer i Storbritannia har så å si ingen direkte kontakt med kildetekstene.

Geeta forteller at de gjør puja hjemme. Hun og lillebroren ber hver dag. Da følger de en bok. Geetas familie feirer høytider, og Geeta har vært med familien i templet på Slemmestad og 3-4 ganger i "det tamilske templet her". Hun forteller at de har tre guder hjemme, Shivji,⁷² Ganesha og Durka. Jeg kommenterer at alle disse er i templene på Slemmestad og på Ammerud. Geeta kjenner seg igjen i tamiltemplet, men de bruker et helt annet språk. Vi snakker om at statuene ser annerledes ut på Ammerud enn det de gjør på Slemmestad:

Geeta: Ja, de ber til noen andre Guder, men de ber til samme Gud som oss, men litt forskjellig.

Geetas lærer mener at Geeta kan lite om egen religion. Jeg fikk et helt annet inntrykk:

Tove: Jeg fikk jo inntrykk av at du kunne veldig mye om hinduismen da vi snakket sammen forrige gang.

Geeta: Oj! (ler)

Tove: Hvor har du lært det? Hvem er det som har lært deg så mye?

⁷² ji føyes til navn på guder og på mennesker for å uttrykke respekt.

- Geeta: Siden jeg var liten. Vi pleide jo å be til Guder. Og mamma og pappa har lært meg ganske mye. Så de har sendt meg på dans for å lære mer om kulturen, for da jeg begynte på dans ... det er jo kulturen i India i hvert fall. Det er tradisjonelt, hva skal jeg si ...
- Tove: Ja.
- Geeta: Det er den tradisjonelle dansen. Det er veldig viktig å lære det. Det er noe fra Shivaguden og sånn.
- Tove: Ja.
- Geeta: Så jeg har lært mye av kulturen fra foreldrene mine i hvert fall. Og så ber jeg hver dag hjemme.

Geeta fortalte også at sist sommer var hun på leir, som kalles shibir, i Sverige. Der lærte hun ”masse om hinduisme”. Leiren ble arrangert av Hindu Swayamsevak Sangh Sweden og Hindu Sevika Samiti. Mange unge med nordindisk bakgrunn er på disse leirene, noe som indikerer viktigheten av å lære om religion og indisk kultur. Disse organisasjonene fokuserer på å opprettholde hinduidentitet og indisk kultur.⁷³

Jeg skal nå gjengi et forholdsvis langt intervjuutdrag med **Nathen**. Dette gjør jeg både for å vise hvor vanskelig dette intervjuet var, men det viktigste er at det handler om en ikke-religiøs hindu. Både Nathen og jeg sliter her.

- Tove: Jeg lurer på om du først kan fortelle meg litt om hvordan dere praktiserer hinduismen, jeg. Går dere i templet?
- Nathen: Ja.
- Tove: Ofte?
- Nathen: Nei, bare når det er sånne helligdager.
- Tove: Skal du på divali kanskje?

⁷³ Lars Martin Fosse (epost 09.05.10) sier at det er opplagt at Hindu Swayamsevak Sangh er en del av Sangh-bevegelsen, som er en nasjonalistisk hindubevegelse i India. Det er imidlertid vanskelig å få klarhet i hva disse organisasjonene står for i skandinavisk kontekst, men følgende internettsider kan indikere noe (sider besøkt august 2010):

<http://www.hssus.org/>

<http://www.hvk.org/articles/0103/124.html>

http://www.hssuk.org/assets/ss_08_april_jun.pdf

Nathen: Jeg vet ikke helt.

Tove: Du vet ikke. Det er visst nå til helga. Du, har dere noe sted hjemme hvor dere gjør puja?

Nathen: Nei, ikke jeg.

Tove: Nei, pleier du å be hjemme eller?

Nathen: Nei.

Tove: Nei. Moren og faren din da, pleier de å be?

Nathen: Nei, ikke hjemme.

Tove: Bare i templet?

Nathen: Ja.

Tove: Vet du om det er en gud som er spesielt viktig for familien din?

Nathen: Nei.

Tove: Nei, du vet ikke. Nei. Det er greit. Og så var det noen som sa (i en KRL-time) at alle religioner har en gud og at alle religioner har et hellig sted. Tror du det er sann?

Nathen: Ikke de som ikke har religion.

Tove: Nei.

Nathen: De som har, har.

Tove: De som har, har det, ja. Vet du om noen sånne hellige steder?

Nathen: Ja, tempel og kirke og synagoge og moské.

Tove: Ja. Det er jeg helt enig med deg i. Det er jo ikke alle som synes det er hellige steder og synes det er viktig. En påstand læreren hadde var: religioner er noe gud har funnet på. Tror du det er riktig?

Nathen: (kontant) Nei, det er mennesker.

Tove: Det har jeg faktisk skrevet opp at du sa. "Menneskene kan ha funnet på det". Hva tenkte du på da du sa det?

Nathen: Gud finns ikke.

Tove: Du tror ikke gud finnes?

Nathen: Nei, egentlig ikke. Ikke så mye.

Tove: Ikke så mye nei. Så derfor tror du at menneskene har funnet på religionene. Ja. Det er ikke godt å vite. Det er jo et sånt eksistensielt spørsmål som det ikke er noe svar på.

Nathen: Ja.

[...]

Tove: Kan du noen fortellinger om hindugudene?

Nathen: Nei.

I klassekonteksten presenterte Nathen seg som hindu. Han var en ivrig elev som stadig rakk opp hånda og bidro i diskusjoner. Da jeg første gang var i klassen, ble presentert og fortalte at jeg intervjuet barn som er hinduer, spurte læreren hvem som var hinduer, og Nathen var en av dem som meldte seg. Jeg vil karakterisere Nathen som ”kulturell hindu”, siden hinduisme tydeligvis er en del av hans kulturelle bagasje. I intervjuet med moren kom det fram at hun ikke var særlig interessert i religion. Familien definerer seg som ikke-religiøs og legger, i følge moren, ikke vekt på opplæring i religion. Det som skiller Nathen fra de andre barna, som også har hinduisme som en del sin kultur, er hans manglende religiøse engasjement i praksis. Mens Nathen kan karakteriseres som en kulturell hindu, kan de andre barna karakteriseres som praktiserende hinduer.

Lippe (2010, artikkel 4, s. 18) diskuterer betegnelsene ”kulturell kristen” og ”kulturell muslim” og mener den siste er mindre vanlig å bruke enn den første. Leirvik (2009:3-4/75-76) nyanserer begrepet ”kulturell muslim”. Han sier at det kan brukes på to måter, for det første med religionskritisk brodd, men også om folkereligjøre måter å være muslim på. I Nathens tilfelle mener jeg det er elementer av begge forståelser. Han var kritisk til religion, men samtidig posisjonerte han seg som hindu innenfor en forståelse av hinduisme som kultur. Kulturell hindu vil imidlertid være et erfaringsfjernt begrep for Nathen selv, som kaller seg hindu med selvfølgelighet. Lippe sier (2010:158) at de to hinduene som var med i hennes spørreskjemaundersøkelse, betrakter sin religion som ”a way of life”, noe også muslimer og noen av de katolske og ortodokse kristne gjorde. Både muslimer og hinduer

refererte til religiøs praksis, noe Nathen bare vagt gjør ved å referere til at han har vært i templet. Han sier at han er hindu, men avviser at familien ber og har en ishtadevata. Nesbitt (2010) har ikke funn som tilsvarer Nathens holdninger i sin undersøkelse om hva unge hinduer i Storbritannia tror på. Alle i undersøkelsen uttrykte en fast overbevisning om guds eksistens (s. 83), og alle avviste ateisme (s. 88). Jackson og Nesbitts slår fast (1993:93) at ingen av barna i deres undersøkelse tvilte på guds eksistens.⁷⁴ Alle fortalte ut fra egen erfaring at de ba. Nathen derimot slår fast at gud ikke finnes, samtidig som han posisjonerer seg som hindu i klassen. Gupta (2006:113,116) har imidlertid noen interessante observasjoner om norske hinduer. De har en tendens til å bruke ”hindu” sosiokulturelt og etnisk, mens de religiøse aspektene ikke blir vektlagt. Han refererer til at det ofte er slik at folk forklarer at de kaller seg hinduer, selv om de ikke er religiøse. En av hans informanter bruker ateist om sin religiøse orientering, mens han bruker hindu om sin sosiokulturelle identitet. En kan reflektere over hva forskjellene mellom britiske og norske hinduer i de refererte undersøkelsene skyldes. Er det tilfeldigheter, eller representerer det reelle forskjeller? Er kanskje diasporagruppene de britiske informantene er hentet fra, større og mer kompakte religiøst og geografisk? Mens norske hinduer kan være mer preget av sekularisering, fordi de er færre og har et mer spredt bosettingsmønster?

4.1.2.2 Hindu som KRL-kategori

Jeg har vist at barna posisjonerte seg ulikt i forhold til hinduisme og at familienes religiøse praksis var forskjellig. Sangers familie gjør puja hver dag, og han sier at de går regelmessig i templet på Ammerud. Nathen sier at de ikke praktiserer og at han tror religion er menneskeskapt. Likevel definerer han seg som hindu. Sumaty sier at de ikke går så ofte i templet, men at de ber hver dag. Anand sier at han har vært mye i templet på Slemmestad og at de pleier å gå i et annet tempel i Drammen. Hjemme gjør de aarti på en egen dag for ”religionsgreier”. Amrita sier at de ber ganske mye hjemme og at de pleier å gå i templet. I intervjuet med Amritas mor kom det fram at familien både i Norge og i India var svært aktive religiøst. De hadde også mange gudestatuer hjemme. Også Geeta forteller om religiøs aktivitet. Selv om de er fra Punjab, kan de gå i templet på Ammerud. Kamelens religiøsitet kommer jeg tilbake til. Bortsett fra Nathen kan alle karakteriseres som praktiserende hinduer.

⁷⁴ Robert Jackson (epost 02.07.11) sier at dette dreier seg om 13 barn som ble fulgt i 18 måneder.

I KRL-konteksten posisjonerte alle seg som hindu. Det var et kriterium for å være med i min undersøkelse. Barna posisjonerte seg imidlertid ulikt i forhold til religiøs aktivitet da jeg intervjuet dem. Jeg ser ingen sammenheng mellom graden av religiøs aktivitet og hvor aktive de var i KRL-timene. Amrita var aktiv i begge sammenhenger. Geeta var nærmest passiv i timene, men religiøst aktiv. Nathen var svært aktiv i timene, men ikke religiøst aktiv i familiekonteksten. Det er derfor ikke mulig ut fra aktivitetsnivå i KRL-timer å si noe om religiøs aktivitet i hjemmekonteksten og vice versa. Det er derfor heller ikke mulig for lærere og medelever å trekke slutninger om graden av religiøs praksis basert på hvordan barn posisjonerer seg i KRL-konteksten. Å være aktiv på skolen kan først og fremst handle om å være en flink og flittig elev. Også det sier noe om selvpresentasjon og selvforståelse, men det behøver ikke være knyttet til det å være en praktiserende hindu.

Innenfor KRL-konteksten kan en som er definert som hindu, bli framstilt som en troende og religiøst aktiv person, noe jeg har vist det problematiske ved. Som et alternativ til slik det vanligvis blir framstilt i KRL-konteksten, vil jeg hevde at hindu som en spesifikk religiøs kategori er dekonstruert. Betydningen er atskillig mer flytende.

Jeg har ovenfor pekt på motsetninger mellom normative og lokale folkelige forestillinger om religion. Dette representerer en utfordring når elever brukes som ressurser i undervisningen, og er knyttet til spørsmålet om representasjon av religion generelt. Sanger holdt foredrag i klassen både om tamilene og om hinduisme. Andre av barna hadde tidligere presentert hinduisme i KRL-timer. Sosiolog Eystein Gullbekk (2004) har et interessant eksempel på denne utfordringen, og jeg trekker dette inn her for å vise at det er en generell utfordring knyttet til representasjon av religion og til gjenkjennelse. I Gullbekks eksempel sliter Halimas velmenende KRL-lærer med at Halima ikke snakker slik om islam i klassen som hun skulle ønske. Gullbekk siterer læreren (s. 139): "... nå, når vi holder på med islam så kan de muslimske elevene veldig lite. De har mest fordommer faktisk. Det er kulturtrekk som hos Halima. Hun kan en masse ting hun ikke får lov til, men hvorfor vet hun ikke, men hun vet at det kommer fra islam". Læreren sier også at "Halima har så mange rare tanker om det å være muslim". Gullbekk kaller det som skjer i klasserommet, et kommunikasjonsbrudd. Jeg observerte intet kommunikasjonsbrudd i forbindelse med Sangers presentasjon av lokale hindutradisjoner. Jeg vil imidlertid karakterisere det jeg opplevde da en lærer⁷⁵ prøvde å få Nathen til å fortelle om feiring av divali/dipawali som et

⁷⁵ Jeg har behov for å presisere at denne læreren generelt var opptatt av elevenes praksis og av mangfold.

kommunikasjonsbrudd. Læreren var ikke klar over at familien ikke feiret dipawali og at de var kulturelle hinduer, som ikke praktiserte i særlig grad. Det er sannsynlig at Nathen erfarte et brudd mellom lærerens og hjemmets forståelse av det å være hindu. Et annet kommunikasjonsbrudd jeg observerte, var da tamilske elever i en klasse forsøkte å fortelle om den sentrale høytiden thaipongal. De ble fullstendig oversett av læreren som underviste om høytider i hinduisme. Begge disse eksemplene handler om manglende gjenkjennelse for elevene. Det kan være en utfordring for læreren når elever forteller om folkelige tradisjoner som er fjernt fra det normative og lærebokversjonen av en religion. Det er imidlertid avgjørende at lærere har kunnskap om sentrale høytider og om at det er mange måter å være hindu på. Hvis denne kunnskapen mangler, kan det lett oppstå kommunikasjonsbrudd.

Jeg har vist at en selvpresentasjon som hindu ikke utelukker et sekulært livssyn. I Baumann og Salentins (2006:308-309) kvantitative undersøkelse om tamilhinduer i Tyskland, var det få hinduer som ble karakterisert som sekulære, og det store flertallet så templet som en viktig sosial og religiøs institusjon. Nesten en femdel besøkte templet minst en gang i uka, mens en tredel besøkte templet minst en gang i måneden. Spørsmålet om frekvensen av tempelbesøk er interessant i forhold til mine intervjupersoner. Jeg fikk inntrykk av at ingen av familiene gikk særlig ofte i templet, noe som heller ikke er en plikt. En hindu kan praktisere religionen hjemme, noe flere fortalte at de gjorde. Det hevdes (Jacobsen 2011a:106) imidlertid at i diaspora får templet en ny og viktig funksjon som sosialt møtested og et sted der opprinnelseslandets kultur og språk blir vedlikeholdt. Siden ingen av intervjupersonene fortalte om veldig hyppige tempelbesøk, tyder det på at de bruker andre arenaer til dette. TRVS kan være en slik arena.

Alle barna var med i undersøkelsen fordi de definerte seg som hinduer. Da de skulle presentere seg selv, kom imidlertid hindu, med unntak av Geeta, i andre rekke. Jeg har argumentert for at det å være hindu handler om kultur, og at kultur som etnisitet og som religion henger sammen. I bunnen ligger familien og det transnasjonale nettverket. Kulturen fra opprinnelseslandet revitaliseres gjennom deltakelse i språk- og kulturskoler, i framføringer og ved hjelp av grensedragninger. Besøk i templer, som nødvendigvis ikke må være så hyppige, er en del av den språklige, kulturelle og religiøse revitaliseringen. Jeg måtte derfor tegne et nyansert og til dels flytende bilde av hva det vil si å være hindu, et bilde som går ut over det strengt religiøse.

Det kan se ut til at KRL-lærere, med basis i planer og læreverk, legger mer vekt på hindu som en religiøs kategori enn det barna selv gjør. Faget kategoriserer ut fra religiøs tilhørighet og hva en tror på. Er det en del av skolefags egenart at kategoriseringer blir annerledes enn det som er hverdagsforståelsen? Eller skyldes dette at didaktiske tilnærminger og fagmetodikk ikke tar høyde for enkeltpersoners forståelse av egen praksis? Selv om flere forteller om religiøs praksis i familiekonteksten, vil jeg hevde at for barna er hindu like mye en kategori knyttet til familiens opprinnelseslands kultur og til familienettverket. På den andre side kan det å være hindu også ses som et overordnet begrep i forhold til kultur og familie, slik vi så i Geetas tilfelle. Å være hindu handler om å praktisere ved å utføre religiøse ritualer, synge og be. Men det handler også om kultur, slik vi særlig så i Nathens tilfelle. For intervjupersonene var kultur, religion og familie elementer som flettet seg sammen på en slik måte at det kan være vanskelig – og lite ønskelig – å skille de ulike elementene fra hverandre. Dette i motsetning til en hegemonisk forståelse i KRL, der religion behandles som et atskilt fenomen og noe en tror på. Dette er noe alle elever må forholde seg til, ikke bare hinduer.

4.1.3 Indre mangfold

Dette kapitlet handler om barnas bevissthet om indre mangfold i hindutradisjonen og KRL-fagets hegemoniske diskurser. Diasporasituasjonen har ført til at hindubarn kan bli bevisst på, og kanskje også oppdager, mangfoldet innen egen tradisjon. Følgelig må de posisjonere seg i forhold til det. Hvilken selvforståelse kom fram i barnas møte med mangfoldet innen hindutradisjonen? Hvordan posisjonerte barna seg i forhold til hinduer med annen bakgrunn? Vi har sett at Geeta flere ganger hadde vært i tamiltemplet med familien. Selv om hun registrerte at det var forskjellig fra det nordindiske templet på Slemmestad, kjente hun seg igjen. Hun presiserte at nordindere og tamiler ber til samme gud. Anand har vært i tamiltemplet med klassen. Siden Sivasubramanyar Alayam ligger i Oslo, er det hit skoleklasser fra byen gjerne drar på ekskursjon.

Høsten 2003 opplevde jeg det jeg vil kalle et postkolonialt øyeblikk (Verran 2002), som handlet om internt mangfold blant hinduer i Norge. Jeg fulgte en studentgruppe fra lærerutdanningen i praksis.⁷⁶ Gruppen skulle undervise om hinduisme, og det var noen tamiler i klassen. En tamilsk gutt fortalte meg at han ikke kjente seg igjen når han leste om hinduisme i læreboka, fordi den beskrev hinduisme slik den blir praktisert i India, og at det var annerledes for ham som var tamil. En tamilsk jente påpekte at de som tamiler ikke sa

⁷⁶ I forbindelse med aksjonsforskning i KUPP-prosjekt (se fotnote 37) om mangfold i KRL (Nicolaisen 2007).

Ganesha, slik lærerstudentene gjorde, men Pillayar. Dette lærte studentene, og kanskje noen av de tamilske barna, noe om mangfoldet i hindutradisjonen. Ny kunnskap ble skapt i et møte mellom en dominerende og en opposisjonell diskurs. Jeg skal nå presentere dialoger som viser hvilken bevissthet noen av intervjupersonene hadde om mangfoldet blant hinduer i Norge og hvordan de forholdt seg til det.

4.1.3.1 Bevissthet om mangfold

Jeg var med Anands klasse på ekskursjon til tamiltemplet Sivasubramanyar Alayam og spurte **Anand** om han hadde vært der før:

Anand: Nei. Det er tamilsk tempel, vet du. Vi pleier å være mest i hinditempler.

Anand sier videre at det var greit å være der. Det er ”det samme” som templet han er vant til. En forskjell er at språket som snakkes, er tamil. Han synes også at statuen av Ganesh er annerledes. Det er litt vanskelig for ham å forklare, men Anand ser tydelige forskjeller mellom det tamilske hindutemplet på Ammerud og de nordindiske templene han er vant til. På Ammerud er statuene svarte, mens templet på Slemmestad har hvite statuer.

Anand kalte de nordindiske for hindu/hindi-templer, mens han kalte templet på Ammerud tamilsk. Hans eget ble altså betegnet med en religionskategori, eventuelt en språkkategori, mens det andre ble omtalt ved hjelp av et begrep som uttrykker etnisitet. Sammenblandingen når det gjelder religion (hindu) og språk (hindi), fant også Jackson og Nesbitt (1993:29-31) i sin undersøkelse. Jeg tolker ikke Anands ordbruk dit hen at han ser tamiltemplet som avvik fra de ”normale” hindutemplene. Det var mer en registrering av det som var annerledes enn det han var vant til. Da vi snakket om besøket i det tamilske templet, var han blid og positiv og uttrykte ingen skepsis, selv om han sa i en annen sammenheng at han ønsket at klassen kunne besøke templet på Slemmestad. Jeg har imidlertid registrert at det, i hvert fall for noen år siden, ble uttrykt en viss skepsis fra nordindere i forhold til tamiltemplet på Ammerud. Skepsisen gikk på om det var et skikkelig tempel med innviede murtier.

I det andre intervjuet med Anand fulgte jeg opp et tema fra det første intervjuet, der Anand sa at Shiva er hinduenes høyeste gud. Nå moderer han seg ved å peke på at ”i sånn srilankisk gudetenking” er Shiva viktigst og ”den som er alt”.

Anand: Jeg tror at det jeg har hørt, er at Brahma er alt sammen lissom.

Tove: Ja, Brahman.⁷⁷

Anand: Ja.

Tove: Er over alt og er alt sammen. Mens du tenker at de som kommer fra Sri Lanka, de setter Shiva over alt.

Anand: Ja, det var i hvert fall det det var når vi var på det templet.

Vi ser at Anand skiller mellom den nordindiske og den tamilske gudsyndelsen når det gjelder hvilke guder som settes høyest. Da klassen var på besøk i tamiltemplet, ble det sagt at Shiva er den høyeste guden. Dette refererte Anand ureflektert i det første intervjuet. I det andre intervjuet viste han at han var bevisst på og hadde reflektert om mangfoldet innen hindudiasporaen i Norge. Også det følgende viser at han skiller mellom hinduer fra India og Sri Lanka:

Tove: Hvor mange i klassen er det som er hinduer?

Anand: mmm, fra India eller?

Tove: Ja, i det ...

Anand: Fra India er det bare meg.

Tove: OK.

Anand: Men fra Sri Lanka er det to stykker.

Sumaty er bevisst på mangfoldet. Dette er fra det første intervjuet. Vi ser på bildene i et KRL-læreverk.

Tove: Og så er det bilde av et norsk tempel her, da.

Sumaty: Ja, det er, folk sier at det er der de som kommer fra India, ber.

Tove: Det er på Slemmestad.

Sumaty: Så jeg har ikke vært der.

Tove: Nei. Synes du det ligner på templet på Ammerud?

Sumaty: Ikke noe særlig.

⁷⁷ Her korrigerer jeg Anand. Brahman er betegnelsen på det upersonlige aspektet ved det guddommelige, mens Brahma regnes som skaperguden.

Læreboka stemmer ikke med Sumatys form for hinduisme. Det er ikke sammenheng mellom hinduisme i hjemmekonteksten og i KRL-konteksten.

Amrita tror ikke at det er forskjellige retninger og mangfold innen hinduisme. Hun sier at hun aldri har tenkt på det. Hun vet heller ikke om de hinduene i klassen som er fra Sri Lanka, tenker og tror det samme som henne. Undervisningen, slik jeg observerte den, ga heller ikke noe klarhet på dette området.

Geeta er den eneste med nordindisk bakgrunn som har vært med familien i tamiltemplet, men hun er likevel usikker når jeg spør om mangfold. Det ser ikke ut til at hun har tenkt gjennom dette.

4.1.3.2 Navn på gudene

Jeg har i flere sammenhenger registrert at tamiler ofte bruker de nordindiske betegnelsene på gudene, ikke de tamilske. De bruker for eksempel Ganesha og Shiva, ikke Pillayar og Siva. Hva de gjør, når de snakker seg imellom, vet jeg ikke. I intervju med en leder i templet svarer han følgende når jeg tar opp dette: ”India er et stort land, og religionen er eksportert fra India. Vi er vant til de indiske navnene, begynner å bruke dem”.

I alle tilfeller jeg har registrert, har **Sanger** brukt Ganesha, ikke Pillayar. I foredraget han holdt om hinduisme i klassen, brukte han Ganesha og Skanda. Jeg har imidlertid registrert at de tamilske barna vanligvis bruker Murugan/Muruhan, ikke det nordindiske navnet Skanda.⁷⁸ Dette henger nok sammen med at den dominerende uttrykksmåten i norsk skole er å snakke om Ganesha, som også er en mye omtalt guddom, mens verken Murugan eller Skanda vanligvis blir omtalt. Men i foredraget brukte altså Sanger både Ganesha og Skanda, og han forklarte meg også hvorfor han gjorde det. Han svarer bekreftende når jeg spør om det er fordi jeg skal skjønne hva han mener:

Sanger: På en måte for nordmenn kaller det for Ganesha.

Tove: Men det er ikke det dere sier?

Sanger: Nei, vi sier Pillayar.

Tove: Og i lærebøkene står det jo Ganesha

⁷⁸ Shiva og Parvati har to sønner, innenfor nordindiske tradisjoner ofte kalt Ganesha og Skanda/Kartikeya. Innenfor tamiltradisjonen er det også to sønner, ofte kalt Pillayar/Ganesha og Murugan, som også blir kalt Subramaniyam. Religionshistorisk sett er Murugan, Subramaniyam, Skanda og Kartikeya en sammensmelting av ulike kulter (Blurton 1994:102-103). Murugan er tamilenes viktigste gud. Under hinduiseringen av Sør-India ble han identifisert med den nordindiske guden Skanda (Jacobsen 2009b:66-68).

Sanger: Ja.

Tove: Synes du det er dumt eller?

Sanger: Egentlig er det dumt, for egentlig heter han Pillayar. Men så lager dere akkurat som nye ord for det. Til slutt blir verden plutselig. Én har for eksempel Ganesha. En i familien. En annen. Det går lissom et hakk nedover. Hvis broren, han går i 10., han har lært Ganesha. Lillebroren, han går i 5., han har lært Pillayar. Da blir du litt sånn forvirra.

Her kommer det fram at Sanger tror Ganesha er en ny norsk betegnelse på Pillayar. Det er ”dere” som har laget dette ordet, noe som kan skape forvirring. Det viser at navnet Ganesha i utgangspunktet var ukjent for Sanger. Dette ukjente navnet på en av de viktige gudene i tamilenes tempel, har han blitt kjent med på skolen. Sanger er ikke klar over at mange andre hinduer bruker Ganesha, før jeg forklarer at lærebøkene bruker Ganesha fordi de i det store og hele bygger på den nordindiske formen for hinduisme. Det at Sanger tror at Ganesha er et norsk ord, kan ha sammenheng med at han, som andre minoritetsspråklige barn, har erfart at i religionsundervisningen brukes andre betegnelser, enn det han er vant til i hjemme-konteksten.

Jeg har registrert at tamiler ofte viser til at Pillayar er vanskeligere å uttale og skrive enn Ganesha, og at det er grunnen til at Ganesha bør brukes når en snakker med nordmenn. Jeg tar opp navnebruken på nytt i det andre intervjuet med Sanger:

Sanger: De største gudene og gudinnene er Uma og Siva. Det er de to. Og sønnene til Siva og Uma, Ganesha og Skanda.

Tove: Men du, vi har snakket om det før, sier du Ganesha?

Sanger: Ganesha, ja.

Tove: Du sier ikke Pillayar?

Sanger: Jo, Pillayar. Det er på norsk det, nei tamilsk mener jeg.

Tove: Og så Skanda, da sier du også noe annet. Murugan, sier du ikke det?

Sanger: Jo, Muruhan. Men mamma sa: ”Kall dem Ganesh og Skanda for det er det de vet!”

Tove: Så det er best å ha det i foredraget, mamma sa det?

Sanger: Ja, for hvis jeg skriver Pillayar og Muruhan, så sier de bare: "Hva? Pillayar og Muruhan?"

Tove: Da måtte du lært dem det da.

Sanger fortsetter opplesingen av fordraget:

Sanger: Da måtte jeg lært dem, det er Ganesh og Skanda. Så er det andre guder som Vishnu og Brahma, Sarasvati, Durka og Lakshmi.

Dette er et eksempel på hvordan Sanger og moren hans tilpasser seg den hegemoniske ordbruken ved å si det de tror forventes av dem. De regner med at dette er den beste måten å gjøre seg forstått på, og det har de antagelig rett i. Den hegemoniske diskursen i KRL på dette området opprettholdes av læreverk,⁷⁹ av lærere og til dels av tamilene selv. Vi ser imidlertid at Sanger holder fast på Siva. Han sier ikke Shiva. Det at Sanger og moren bestemmer seg for å bruke Ganesha, kan også ses som etterligning. I følge Bhabha (2008a:127) vil etterligning alltid innebære en forskyvning i mening, en vridning av forståelsen. Jeg synes imidlertid det er vanskelig å finne noen meningsforskyvning her. Sanger etterligner det han tror er den norske måten å snakke på, for i KRL-konteksten brukes Ganesha. Vridningen kunne eventuelt være at han ved å si Ganesha, gir den tamilske guden Pillayar en ny norsk betydning ved å sette ham inn i en norskspråklig kontekst. Sanger har jobbet mye med foredraget. Han er flink på skolen og vil være det og posisjonerer seg derfor innenfor den hegemoniske KRL-diskursen. Vi så i intervjuutdraget ovenfor at han forsnakket seg og sa at Pillayar er norsk. Det kan henge sammen med at Sanger er vokst opp i en norsk diasporakontekst og har hørt at her sier tamilene Pillayar. Men han tar seg fort inn og presiserer at Pillayar er tamil.

Vi skal se hva **Sumaty** mener om navnebruken. Jeg spør om hun synes læreboka *Fortell meg mer* gir et gjenkjennelig bilde av hinduisme:

Sumaty: mmm. Ja, men det er mye som heller ikke stemmer, for det er mye jeg ikke veit da, som står i boka. Jeg vet ikke om det stemmer, men jeg synes det meste stemmer i hvert fall.

Tove: De bildene her: Hva kaller du han?

⁷⁹ *Horisonter 9* er et unntak i og med at Pillayar nevnes. Under overskriften "Hinduer i Norge" (s. 32-33) nevnes gudene i Sivasubramanyar Alayam på følgende måte: Shiva, Murugan, Pillyar (Ganesha) og Amman (Parvati). På s. 24 er det imidlertid et bilde av Ganesha fra Mumbai, og på s. 29 står det at vi finner mange Shiva-tilhengere i Sør-India og på Sri Lanka og at sønnene Ganesha og Murugan er en del av Shivatilbedelsen.

Sumaty: Ganesha.

Tove: Du kaller ham Ganesha?

Sumaty: Nei, ikke som tamil.

Tove: Nei. I boka står det bare Ganesha. Du kaller ham Pillayar, eller?

Sumaty: (ler) Ja.

Jeg peker på et bilde i læreboka av Murugan/Skanda og spør hvem det. Sumaty svarer Skanda, men bekrefter at det egentlig ikke er den betegnelsen hun bruker.

Sumaty: Nei, da jeg først leste om Skanda, skjønnte jeg ikke hvem det var.

Tove: Du skjønnte ikke hvem det var?

Sumaty: Nei, men da jeg så på bildet, skjønnte jeg hvem det var. Da jeg bare leste, skjønnte jeg det ikke. Men så skjønnte jeg det, for det stod Shiva også der.

Tove: Synes du det er dumt?

Sumaty: Nei, jeg tror det er fordi det er vanskelig for de andre å si det vi sier. Det er kanskje litt enklere å si Skanda. Mer rett frem, liksom.

Sumaty tror det står Skanda i lærebøkene fordi det er lettere å uttale enn Murugan. Hun hadde først problemer med å forstå hvem Skanda var, men skjønnte det etter hvert fordi også Shiva, som er Skandas/Murugans far ble omtalt. Hun sier Shiva, ikke Siva. Jeg forteller henne at de fleste hinduer i Norge er tamiler fra Sri Lanka, og at derfor er Pillayar og Murugan egentlig mest brukt i Norge.

Kamelen brukte de tamilske betegnelsene da han ble intervjuet:

Kamelen: Ja. Jeg liker mest Jesus og Pillayar og sånn. Han Guden vår. Han elefantguden. Han var et vanlig menneske først. Han ble hogga av pappan sin. Han visste ikke det var barnet hans. Og moren hans ble sint og sa ”han skal få nytt hode”. Han skjærte hodet til en elefant og tok på.

Jeg har laget en oversikt over hvilke guder/gudenavn barna nevnte i intervjuene. De tre barna med nordindisk bakgrunn til venstre:

Tabell 3: Oversikt over guder og gudenavn som ble nevnt i intervjuene

Geeta	Anand	Amrita	Kamelen	Nathen	Sanger	Sumaty
Shivji Shiva	Shiva	Shiva Mahesh		Siva	Siva Shiva	Shiva
Parvati					Paravati Uma	Parvati
Ganesha	Ganesha Ganesh	Ganesha	Pillayar		Ganesha Pillayar	Ganesha Pillayar
		Kartik	Murugan		Skanda Muruhan	Skanda Murugan
	Vishnu	Vishnu			Vishnu	Vishnu
		Lakhsmi	Lakhsmi		Lakhsmi	
Krishna	Krishna	Krishna				
		Radha				
Ram	Rama	Rama Ram				Rama
Sita	Sita	Sita				Sita
Lakshman						
Lav og Kush						
	Hanuman					Hanuman
Durka	Durga		Durka		Durka	Durka
	Brahma	Brahma			Brahma	
			Sarasvati		Sarasvati	
	Brahman	Brahman				
					Kali	

Ganesh/Pillayar nevnes mye og er populær hos alle, uansett bakgrunn. Sanger bruker ikke Pillayar av seg selv, bare når jeg tar opp navnebruken. Det er kun de nordindiske barna som nevner Krishna og Radha. Det er kun Sumaty av de tamilske barna som nevner Rama og Sita, mens alle de nordindiske gjør det. Lav og Kush er tvillingsønnene til Sita og Rama. Dette bekrefter at nordindere i Norge setter Vishnus avatarer høyt. Durga/Durka går igjen jevnt over. Gudinnen er viktig for alle. Amrita nevner Kartik. Ellers er det kun de tamilske barna som nevner Murugan/Muruhan/Skanda. Alle unntatt Kamelen nevner Shiva/Siva. Siva er den eneste guden Nathen nevner. Kamelen er mest gjennomført i bruk av tamilske

betegnelser. Sanger har holdt foredrag om hinduisme og har derfor med mange guder, som kanskje ellers ikke ville vært nevnt.

4.1.3.3 Fag, indre mangfold og selvforståelse

Innledningsvis i 4.1.3 fortalte jeg om de tamilske barna som stilte spørsmål ved ordbruken i undervisningen, og jeg fant Verrans (2002) begrep postkoloniale øyeblikk dekkende for det som skjedde. Begrepet beskriver kunnskapsproduksjon i møtet mellom en koloniserende diskurs og en alternativ, opposisjonell diskurs. Også Kramvigs (2006) uttrykk møtet:sammenstøtet kan betegne denne episoden. Kramvig lagde begrepet for å kunne beskrive at forskning der mennesker er involvert, innebærer makt og kommunikasjon: ”Dobbeltbegrepet møtet:sammenstøtet inneholder flere potensielle prosesser og utganger, og det minner oss om at vi er medspillere i nett av menings- og maktsammenhenger vi ikke kan unnslipe” (s. 124). For meg ble møtet med de tamilske barna betydningsfullt, fordi det førte til at jeg ble mer bevisst enn tidligere på å forholde meg til den tamilske versjonen av hinduisme. I møtet mellom lærerstudenter og tamilske elever ble det produsert kunnskap og bevissthet om mangfoldet i norsk diasporahinduisme.

Mangfold blant hinduer i Norge viste seg å være en utfordring for en av lærerne jeg observerte. I en time om hinduisme forsøkte tamilske barn å komme til orde og fortelle om en av sine viktige høytider som ikke er omtalt i lærebøker. Læreren lot dem ikke slippe til og virket ikke interessert i å høre hva de hadde å fortelle. De nevnte barna har jeg ikke intervjuet. I den klassen intervjuet jeg en jente med nordindisk bakgrunn, som selvfølgelig ikke hadde kunnskap om tamilske høytider. Tamilene som ble usynliggjort, kan stå som eksempel på hvordan språket kontrollerer virkeligheten og angir hva som er verdt å nevne, hvem det er verdt å lytte til, hva som er korrekt og mest betydningsfullt. Bruken av de nordindiske betegnelsene på gudene ser ut til å være så overveldende at mange tamiler velger å tilpasse seg denne ordbruken. Men hvis Sanger hadde valgt å lære sine medelever hvilke navn tamilene bruker på gudene, kunne det blitt et postkoloniale øyeblikk i klassen. Spørsmålet om hvilke navn som brukes på gudene, kan ses som en del av diskusjonen om hva som ses som normativ hinduisme og hvem som har definisjonsmakt. Den hegemoniske ordbruken i KRL har sin basis i hva som har vært regnet som normativ hinduisme av forskere (se 1.2), noe jeg har vist at hinduer i noen grad tilpasser seg.

Ingen av barna i min undersøkelse stilte spørsmål ved den hegemoniske ordbruken før jeg oppfordret dem til det. Her kan en selvsagt innvende at jeg ikke har rett til å kreve at

tamilske barn skal bruke andre ord enn dem de selv har valgt – selv om jeg måtte mene at de tilpasser seg en ordbruk som ikke er deres. Da står jeg i fare for å representere en form for kolonialisme, der jeg krever autentisitet, vet bedre og skal hjelpe tamilene med å bruke riktig navn på sine egne guder. Jeg finner det interessant at Kramvig (2006) beskriver en lignende problemstilling og diskuterer forventninger om autentisitet i forbindelse med forskning blant samer i Finnmark. Dette var bakgrunnen for at hun konstruerte begrepet som uttrykker at det oppstår noe nytt som forskeren ikke har herredømme over. Som forsker forholder jeg meg til det interne mangfoldet, jeg peker på tilfeller av etterligning av hegemonisk ordbruk, men jeg kan ikke avkreve intervjupersonene autentisitet. Sangers insistering på å beholde sitt eget ordvalg i møte med meg, kan beskrives med uttrykket møtet:sammenstøtet.

Barnas posisjoneringer og strategier i forhold til den hegemoniske ordbruken kan beskrives på ulike måter: som tilpasning og etterligning eller som motstand. Alternativene innebærer mer eller mindre selvstendige valg. Det som skjer, kan ses som en kamp om definisjonsmakt. Den dominerende ordbruken kan være så sterk at det er vanskelig ikke å posisjonere seg innenfor den og bruke de nordindiske navnene på gudene. Dermed kan posisjoneringen uttrykke avmakt. Men posisjoneringen kan også ses som et selvstendig – kanskje pragmatisk – valg, fordi det i KRL-konteksten er mest hensiktsmessig å bruke de tatt-for-gitte betegnelsene for å lykkes på skolen. Barna har for det meste etterlignet den hegemoniske språkbruken. De har lært nye navn på gudene og tilpasset seg den ordbruken de mente etnisk norske skjønner og klarer å uttale og skrive. I det tidligere prosjektet som jeg refererte til foran, ble imidlertid den dominerende ordbruken imøtegått og korrigert.

Som vi har sett, hadde barna ulike strategier når det gjaldt navn på gudene. Kamelen brukte Pillayar med selvfølgelighet i intervjuet med meg, mens Sanger insisterte på å bruke de betegnelsene ”de andre” kjente igjen og forstod. Dette gjorde han samtidig med at han ga uttrykk for at en slik uttrykksmåte kunne være forvirrende for tamiler. Sumaty fortalte at det hadde vært forvirrende for henne, men i intervjuet med meg brukte hun likevel Ganesha. Hvorfor tilpasset Sumaty og Sanger seg i intervjuene med meg, mens Kamelen holdt på sitt? En forklaring er at jeg er norsk, og de ville at jeg skulle forstå. Det er også mulig at de hadde tilpasset seg den hegemoniske ordbruken så lenge at de var blitt vant til å bruke den. Vi har sett at barna med tamilsk bakgrunn hadde en sterk bevissthet om å være tamil. Dette slo imidlertid ikke gjennom når de valgte hvilke navn de skulle bruke på gudene sine. Å

bruke tamilske navn på gudene så ikke ut til å være en kampsak for dem. Kampen handlet om rettferdighet på Sri Lanka, ikke om ordbruk i KRL-faget.

KRL-faget kan styrke elevenes religiøse selvforståelse ved å vektlegge religiøse kategorier. Når det gjelder indre mangfold i hindutradisjonen, styrket imidlertid ikke undervisningen selvforståelser som tamil. De tamilske barna måtte tilpasse sin begrepsbruk til undervisningens norm. Dette understreker en generell utfordring i RLE som gjelder alle tradisjoner. Vektleggingen av monolittiske verdensreligioner med en fast indre essens kan stå i veien for fokus på mangfold. Verdensreligioner som hovedperspektiv i faget diskuterer jeg i 4.2.1.2.

4.1.4 Tamilenes sak

Jeg har valgt å utdype Sangers og Kamelens forhold til konflikten på Sri Lanka og tamilenes sak i hovedkapitlet ”Selvforståelse”, fordi jeg ser deres holdning til det tamilske som et sentralt element i selvforståelsen. Alle de tamilske barna var opptatt av tamilenes sak. Nathen sa at han tenkte mye på krigen på Sri Lanka, og at han syntes det var dumt at denne konflikten ikke ble tatt opp i klassen da temaet var konflikter i verden. Sumaty og moren hennes var svært opptatt av Sri Lanka og fredsforhandlinger, som foregikk på det tidspunktet jeg intervjuet dem. Jeg har tidligere vist til Fugleruds (2004b:96,98) påpeking av interne konflikter blant tamiler i Norge. Noen støtter Tamiltigrene og har fokus på Tamil Eelam. Disse vil skape en ny politisk historie ved å se fortiden i lys av framtidig frigjøring fra undertrykking. Siden dette kapitlet handler om tamilenes sak, kunne det være nærliggende å tenke at Sangers og Kamelens familier enkelt kunne puttes i én kategori, men det er mer komplekst. Sanger, som har den største plassen i dette kapitlet, kommer fra en familie som både er svært opptatt av tamilenes sak og av den tamilske kulturarven, inkludert det religiøse. Han går derfor på tvers av Fugleruds kategoriseringer.

4.1.4.1 Sangers engasjement

Det følgende er fra det første intervjuet med Sanger. Sanger har holdt et foredrag i klassen om konflikten på Sri Lanka. Jeg var ikke til stede under dette foredraget, men jeg tok opp konflikten på Sri Lanka og Sangers foredrag i intervjuet. Sekvensen nedenfor viser Sangers engasjement. Konflikter var tema i en skoletime:

Tove: Dere snakket om hva en konflikt er, og så snakket dere om konflikter mange steder i verden. Midt-Østen og Irak. Men det var ingen som snakket noe om konflikten på Sri Lanka. Tenkte du på det?

Sanger: Jeg tenkte på å si det, men så kom det et annet tema.

Tove: Ja. For det ble ikke tatt opp?

Sanger: Nei.

Tove: Nå har du hatt et foredrag om det, var det så?

Sanger: Det jeg syns, er at Amnesty og dem, de er litt sleipe. For det skjer mye. Det er mange som er dødd. Men de sier ingenting om Sri Lanka. De sier bare Libanon, Israel. Det som skjer i Irak.

Jeg spør om Sanger vil lese opp foredraget for meg. Han sier at det vil han gjerne og at det blir gøy. Sanger tar opp arket som han har i lomma. Han framfører foredraget, mens han ser på meg som tilhører.

Sanger: Jeg skal snakke om Sri Lankas konflikter. I Sri Lanka bor det både tamilske og singaleserne, singalesiske. Meste av tamilskene bor nord på Sri Lanka. De områdene kalles Jaffna og noen steder til. Tamilene vil ha egen stat som singaleserne har. Tamilene er undertrykket av singaleserne. Tigrene kjemper for tamilene. Tigrene, som kalles Tigers, gruppelederen dems heter Prabhakaran. Den siste krigen hittil har vært voldsom. Det er virkelig harde kamper der nede. Under de harde kampene blir ungdommer, barn, kvinner, menn voldtatt av singaleserne og blir hengt. Norge prøver å løse konfliktene mellom Tamiltigrene og singaleserne. Fredssamtalene foregår nå. 29. oktober kommer begge partene til å møte hverandre i Sveits. Det er forestilling i Universitetsplassen som handler om liv og død i Sri Lanka.

Tove: Jeg så på nyheten i går, tror jeg, om fredsforhandlingene på Sri Lanka.

Sanger: Det kommer bare en sånn liten del. Ferdig! Så var det cirka tre måneder nå. Liten del. Ferdig!

Tove: Synes du det er fint at de norske myndighetene prøver å megle?

Sanger: De prøver å megle, men de prøver det på feil måte. De gjør det sånn, ta et stort, kjempestort mellomrom. Så går de inn igjen.

Tove: OK.

Sanger: Og så et stort mellomrom, og så kommer de inn igjen.

Tove: Det skulle vært hele tiden på en måte?

Sanger: Sånn at det skjer sånn skikkelig. For jeg kan fortelle deg, det jeg fortalte deg om familiemedlemmet. At militæret brøt inn. Sparka døren sånn at den åpna seg. Og så stod det medlemmet i familien min. Og så skjøt de han.

Tove: Forferdelig.

Sanger: Og så gikk de ut igjen. Han var helt sivil. Han hadde ikke gjort noe.

[...]

Tove: Var det en du kjente godt eller?

Sanger: Nei, ikke helt. Jeg har ikke hørt om ham. Men det er familiemedlem, og da er det jo skikkelig sånn sad.

Tove: Ja, veldig trist. Men synes du det var dumt at ikke konflikten på Sri Lanka ble nevnt?

Sanger: Det var dumt, for de vet nesten ingen ting. Og så dumt at nesten Norge ... Tamilskene vet det, men de andre, for eksempel deg. Dette er jo helt nytt for deg, for det har skjedd masse ting nå. Masse. Masse ting, men de blir ikke nevnt på TV. TV3 og TV2, de har jo anledning til å komme til Sri Lanka når som helst. Men, nei da! Irak, Libanon, Israel.

Tove: Det har vært litt i det siste, men veldig lite i forhold til ...

Sanger: (avbryter) Veldig lite. Cirka så lite (viser et lite mellomrom mellom tommel og pekefinger)

I det første intervjuet med Sanger var tamilenes situasjon og temaet krig, fred og konflikt framme i flere sammenhenger. Da jeg spurte hva som er bra med KRL-faget, nevnte han spesielt krig og fred. Han var også opptatt av de konfliktene Muhammad-karikaturene framkalte. Sanger vet hva han mener og har sterke meninger. Intervjuet ble, som vi skal se, avsluttet med at Sanger oppfordret meg til å be mediene si mer om Sri Lanka. Sanger posisjonerte seg altså på Tigrenes side i konflikten på Sri Lanka. For Sanger var dette en fortelling om singalesernes undertrykkelse av tamilene og deres rettigheter. I intervjuet posisjonerte han seg dessuten i opposisjon til mediene, til skolen, til meg, til Amnesty, til Norge. Det vil si i opposisjon til alle han mente manglet kunnskaper om tamilenes situasjon, til alle som gjorde for lite til at konflikten ble kjent, og til alle som ikke gjorde nok for å skape fred. Sanger uttrykte at tamilene er veldig alene i verden. Mediene bryr seg kun om

andre konflikter. Amnesty forstår heller ikke hva det dreier seg om. Dette er sikkert holdninger som var vanlige i hans hjemmekontekst. I intervjuet med foreldrene fortalte faren at han jobbet mye for tamilene på fritida. Sanger uttrykte kritikk mot den måten norske myndigheter drev fredsforhandlingene på. Det må i denne sammenhengen sies at min erfaring fra intervjuperioden var at tamiler jevnt over uttrykte at de var positive til Norges engasjement, og Erik Solheim hadde en svært høy stjerne.⁸⁰ Sangers lærer, som jeg snakket med etter intervjuperioden, fortalte meg at våren 2009 holdt Sanger appell på skolen for tamilene.

Rett etter at vi hadde snakket om situasjonen på Sri Lanka, tok jeg opp Sangers meninger om bibelfortellinger. Jeg hadde ingen hensikt med at disse temaene skulle følge etter hverandre da jeg planla intervjuet, men jeg opplevde at tamilenes situasjon ble bakteppet for de meningene Sanger uttrykte om Exodusfortellingen. Dette opplevde jeg i intervju-situasjonen, og inntrykket ble bekreftet da jeg transkriberte og analyserte intervjuet i etterkant. Hvor mye dette skyldes intervjukonteksten er det selvfølgelig ikke mulig å svare på. Jeg vil understreke at dette er min tolkning, noe jeg kommer tilbake til.

Exodusfortellingen⁸¹ ble introdusert i klassen, som en repetisjon fra tidligere år, ved hjelp av filmen "Prinsen av Egypt".⁸² Mange har opplevd at denne filmen vekker sympati med uskyldige egyptere som rammes av guds vrede (Nicolaisen/Breidlid 2011:409-412). I utgangspunktet var det blant annet dette jeg ville finne ut om Sanger opplevde. Det skinner tydelig gjennom i spørsmålene jeg stiller. Jeg bringer filmen på bane, og Sanger sier at den er bra. Han er svært engasjert gjennom hele denne delen av intervjuet.

Sanger: Moses gjorde det riktige da. For da han fikk vite at han var fra israelittene, så egypterne var jo sleipe da, de kunne jo ha gjort det selv. Men da de hadde israelittene, da: Vi er kongene! OK! Greit! Kom igjen, slaver! Kom igjen! Kom igjen! (roper) Sånn! Da er det ikke noe rart at moren måtte sende Moses i en kurv. Sivkurv. Det skjønte vi godt.

Tove: Ja, så du syns Moses er en fin person?

⁸⁰ Erik Solheim var spesialutsending fra Utenriksdepartementet med fredsmekling på Sri Lanka som oppgave 2000-2005. Han fortsatte engasjementet for Sri Lanka da han ble utviklingsminister i 2005. Tamilene i Norge var imidlertid svært kritiske til Norges manglende engasjement da konflikten eskalerte vinteren 2008/2009, og mediedekningen var svært mangelfull om situasjonen for tamilene. NRK2 viste 27.09.11 Channel 4's dokumentar "The Killing Fields of Sri Lanka" om overgrep mot sivilbefolkningen, krigsforbrytelser og brudd på Genevekonvensjonene.

⁸¹ Andre Mosebok 1-14 i *Bibelen* 1978.

⁸² Amerikansk animert film fra 1998 (DreamWorks Animation)

Sanger: Han hadde flaks da. Fordi de flodhestene. Hvis han bare hadde kommet inn i en av tennene ... Da hadde det kommet vann inn i sivkurven, og da dør han. Han hadde kjempeflaks. Gud hadde en fjernkontroll. Han holder kjøreretningen.

Tove: Så gud passa på han, mener du? Men hva tenkte du da du så at gud drepte alle de førstefødte egypterne? Husker du det?

Sanger: Det jeg tenkte var at: YES!!

Tove: Du syns det var bra?

Sanger: Ja, for egypterne drepte jo førstefødte av israelittene. Så da får de det samme tilbake.

Tove: Så du syns det var greit?

Sanger: mmm. Pluss det første at han der Ramses, han burde hørt på Moses. Han visste ikke først, men han fant ut etterpå at det kom til å gå bra. Han ga ikke opp. Han kjempet mot de onde for de snille. Så vant de snille.

Tove: Så du syns det var fint? Men de førstefødte, de kunne jo ikke noe for det?

Sanger: Nei, de visste jo ingenting. De som bor i Egypt, det var bare tre personer som visste at dette kom til å skje. [...] Disse andre var ikke forberedt på det, så de fikk barn og sånn, og så døde de.

Tove: Og så husker du hvordan de kom seg ut av Egypt? Da gikk de gjennom havet?

Sanger: Ja. Det som var så herlig, var at alle trodde vi kom til å dø. Plutselig den der flammen. Så stoppa'n veien for Ramses og dem. Så kommer Moses, jeg husker ikke hva han sa, så tar han den i vannet og så åpner, puh! ... Det var gøy! Og så så jeg han der lille gutten, han ble kjemperedd (forteller livlig om en episode fra filmen).

Tove: Hva tenkte du da hele egypterhæren druknet da?

Sanger: Egypterne hadde det dårlig. Kanskje stakkars dem. Israelittene hadde det gøy.

Tove: Det var jo sikkert ganske trist for familien til de som drukna da.

Sanger: Det er sant.

Tove: Minnet den store bølgen deg om noe?

Sanger: Ja, Guds siste beskjed.

Tove: Og det er?

Sanger: Dere skulle hørt på Moses. Nå har dere mistet mange.

Tove: Ja. Liker du sånne spennende fortellinger?

Sanger: Ja. Jeg likte hvert fall den der hvite skyen, tror jeg. Den hvite strålen som gikk under de dørene og gjennom de dørene.

Tove: Det er mange spennende fortellinger i hinduismen og. Er det noen ...

Sanger: (avbryter) Men de kommer aldri i skolen. Det kommer kanskje om indisk på en måte. Det kommer sånn: mennesker, ikke tegneserier. Som jeg vet da. Som jeg har sett.

Tove: Skulle du ønske at det var mer fortellinger fra hinduismen i skolen?

Sanger: Det skulle kanskje vært en film som hadde handlet om hinduismen. For det er nesten ingen filmer som jeg har sett i hvert fall. Som har blitt vist. Bare kristendom, Moses, islam, den Muhammad, jødene, nei, ikke jødene heller, og buddhismen. Buddhisme, jødedom og hinduisme. De tre tingene burde komme på film da.

Jeg påpeker at Exodusfortellingen er en jødisk fortelling, og sier at Sanger kan ta opp med læreren at han ønsker seg fortellinger og filmer fra hinduisme. Jeg spør om det er noen fortellinger i hinduisme som han liker spesielt godt. Sanger lurar på om jeg kjenner fortellingen om Ellalan.

Sanger: Han var snill. [...] Han var konge i 44 år. Da var hovedstaden som kalles for Anuradhapura. Og så har han bygget en sånn innsjø. Som kalles ... Jeg husker ikke. Den fortellingen burde dere høre. Til slutt blir det litt sånn trist for det at han, (uklart) som det heter på tamilsk, han gjør feil. De dreper menneskene først, så kan en ta dyret. Men han ... Begge to satt på elefanter. (Sanger snakker veldig fort og ivrig, så det er vanskelig å få med det han sier)

Tove: Kanskje du kan foreslå at du forteller den fortellingen en gang.

- Sanger: Kanskje jeg kan spørre moren min om hun kan oversette den til norsk. Så kan jeg skrive det på data og fortelle det en gang.
- Tove: Det hadde vært fint om dere hadde hatt noen fortellinger i klassen. Er det noe mer du vil si?
- Sanger: Ja, hvis dette kommer i avisen, burde du si at TV2 og TV3 og dem burde si litt mer om Sri Lanka.
- Tove: Men det kommer nok ikke i avisen. Men du syns i hvert fall at det er alt for lite om Sri Lanka. At det kommer i skyggen av Irak og Midt-Østen og ...
- Sanger: Ja.
- Tove: Det er jo egentlig veldig rart, for det bor jo mange tamiler i Norge.

Før jeg går nærmere inn på intervjuutdraget ovenfor, skal jeg presentere et utdrag fra det andre intervjuet med Sanger. Dette handler også om bibelfortellinger, nemlig om David og Goliat.⁸³ Replikkekslingen følger etter Sangers foredrag om hinduisme. Jeg ser derfor ingen umiddelbar sammenheng med tamilenes situasjon i den intervjukonteksten, men jeg tar likevel sekvensen om David og Goliat med her for å vise Sangers engasjement for de som er undertrykt. Jeg spør om han likte fortellingene om David.

- Sanger: Ja. Da han tok Goliat på fersken.
- Tove: Det likte du?
- Sanger: (Avbryter) Ja. Han var jo skikkelig smart, for Goliat var jo sånn ”Ha, ha, ingen kan drepe meg, for jeg er den beste!” Og så kommer David. ”Og du skal bli eggedosis!” Eller hva han sa. Jeg er ikke helt sikker jeg, hva han sa. Så tok han den derre slynga og kasta den derre steinen og bump!

(mye latter fra begge)

- Tove: Hvorfor liker du det så godt?
- Sanger: Jo, det viser på en måte, det symboliserer at du må ikke være for smart, sånn ”ha ha” mot de småe, for de kan jo gjøre noe mot deg og.
- Tove: Ja, nettopp. Det liker du?

⁸³ Første Samuelsbok 17 i *Bibelen* 1978.

Sanger: Ja.

Selv om replikkvekslingen om David kommer i en annen intervjukontekst enn den om Moses, kan Sangers begeistring for David tolkes innenfor den samme forståelsesrammen som Exodusfortellingen, nemlig Sangers engasjement for de som er undertrykt. Og for Sanger er de undertrykte først og fremst tamilene på Sri Lanka. Denne undertrykkingen er noe han kanskje hører om daglig og som er mentalt til stede. Jeg opplevde at for Sanger og hans familie var tamilenes situasjon nærværende i dagliglivet, og jeg tolker det slik at det kommer til uttrykk i Sangers engasjement mot undertrykking generelt. Derfor er det nærliggende for ham å ta de undertryktes parti også i andre sammenhenger. Som nevnt var jeg interessert i å finne ut om han hadde empati med uskyldige egyptere. På tross av at jeg prøver å styre samtalen i den retningen, insisterer Sanger på et annet perspektiv.

Sanger tolker Exodusfortellingen med utgangspunkt i filmen ”Prinsen av Egypt”. Han synes filmen var bra fordi Moses gjorde det rette. Det rette er her å kjempe for de undertrykte mot undertrykkerne. Moses har en rettferdig sak. Det vises ved at gud er på hans og de undertryktes parti. ”Gud har fjernkontrollen!” For Sanger må det være håp i at gud handler slik. Det kommer fram at Sanger ser det som en kamp mellom to folkegrupper, israelittene mot egypterne. Israelittene er slaver, egypterne er undertrykkere og sleipe. De er sleipe fordi de egentlig ser hva som er rett, men ikke handler ut fra denne innsikten. Et annet uttrykk Sanger bruker, er de snille mot de onde. Hevn over undertrykkere synes Sanger er riktig. Når vi snakker om flukten gjennom havet, lever han seg så sterkt inn i fortellingen at han går over til førstepersonsform: ”Alle trodde vi kom til å dø!” Sangers tolkning av fortellingen om David og Goliat handler også om en rettferdig kamp mellom de som er små og de som setter seg selv i en høy posisjon. Fortellingen symboliserer at det straffer seg å være overlegen mot de små, sier Sanger.

Sanger brukte sterke ord om tamilenes situasjon. Ordene understreker de følelsene han har som tamil. Jeg vil trekke fram følgende: konflikt, kjemper for, krig, voldsom, harde kamper, liv og død, dødd, undertrykket, voldtatt, hengt, brøt inn, sparka, skjøt. I Sangers tolkning av de to bibelfortellingene er det òg sterke ord: sleipe, slaver, drepte, kjempe, de onde, døde, dø, drepe, kaste stein. Her har jeg trukket fram sterke ord med til dels negativ valør. Sentrale tegn i narrative om tamilene og de undertrykte i bibelfortellingene er kjempe og død. Begge narrative er mettet med dikotomier om de gode og de onde, om undertrykte og

undertrykkere. Slik jeg tolker det, kan vi finne følgende paralleller mellom tamilenes sak og disse to bibelfortellingene:

- kamp mellom to folkegrupper
- de undertrykte mot undertrykkerne
- de gode mot de onde
- de rettferdige mot de urettferdige
- de små mot de store

Disse parallellene er der uavhengig av min tolkning av intervjusituasjonen. Saklig sett er det paralleller. Det er imidlertid jeg som bruker disse parallellene som tolkningsramme for Sangers engasjement for tamilenes sak. Sanger sier aldri dette eksplisitt. Jeg bygger min tolkning ikke bare på parallellene, men også på Sangers følelsesmessige engasjement når han snakker om bibelfortellingene, blant annet ”vi-formen” han brukte. Forsøksvis trekker jeg derfor følgende linjer:

- Tamiltigrene og israelittene
- Prabhakaran og Moses (eventuelt også David)
- Ellalan og Moses (eventuelt også David)
- singaleserne og egypterne/Ramses
- singaleserne og Goliat

Sanger uttrykte sterk misnøye med at det er for få fortellinger fra hinduisme i skolen. Han reflekterte litt og kom til at også buddhisme og jødedom er dårlig representert. De fortellingene Sanger sier at han savner, er fortellinger om tamilske konger og helter, og han trakk fram fortellinger om Ellalan. Ellalan (også kalt Elara) er en legendarisk konge for tamilene. Han hersket på Sri Lanka 205-161 fra hovedstaden Anuradhapura. Han blir ofte kalt ”den rettferdige kongen”. Hans liv er beskrevet i *Mahavamsa*.⁸⁴ Han skal ha behandlet singaleserne med samme verdighet som han behandlet sine tamilske partnere. Mot slutten av sin regjeringstid kriget han imidlertid mot den singalesiske prinsen Dutugemunu. I det siste slaget ble det brukt en mengde elefanter, og kampen var så hard at vannet i et basseng i Anuradhapura ble farget rødt av blod. Til slutt ble Ellalan drept av Dutugemunu. Ellalan ble brukt som et symbol på LTTEs kamp på Sri Lanka. ”Operation Ellalan” var navnet på en stor militær operasjon. Det sies at tamillederen Prabhakaran⁸⁵ ga seg selv rollen som Ellalan, men også at LTTE ble sett som dagens Ellalan. Kampen mellom Dutugemunu og Ellalan har vært et ideologisk bakteppe for tamilenes kamp de siste 60 år på Sri Lanka.⁸⁶

⁸⁴ <http://mahavamsa.org/> og <http://lakdiva.org/mahavamsa/> (sider besøkt 15.07.11)

⁸⁵ Prabhakaran ble drept av den singalesiske hæren i mai 2009.

⁸⁶ Stoff om Ellalan, Dutugemunu og forholdet til LTTE finnes på en rekke nettsteder, for eksempel: <http://www.srilankaguardian.org/2009/06/dutugemunu-strategy-and-ellalan.html> (side besøkt 15.07.11)

Mahavamsa er en buddhistisk tekst som begrunner at Buddha ga Sri Lanka til buddhistene, men den er også viktig for tamilene, fordi den forteller at det var en hindukultur nord på Sri Lanka allerede på 200-tallet f. Kr. (Jacobsen 2009b:58-59).

Slik jeg tolker det, brukte Sanger Exodusfortellingen som inspirasjon i livstolkningsarbeidet. Mine funn kan derfor underbygge Lieds (2004:317-323) forskning om barn og fortelling i KRL. Hun fant at barna brukte fortellinger fra ulike tradisjoner som inspirasjon i livstolkningsarbeidet. Fortellinger fra egen og andres tradisjon ble brukt, men det var i møte med fortellinger fra egen tradisjon at barna reiste de mest eksistensielle spørsmålene. Hun sier at hverdagsvirkeligheten til barna er den viktigste premissleverandøren i dette arbeidet. Når de jobber med ulike religioner og livssyn, er de trygt plantet i den sosiokulturelle konteksten de lever i til daglig. Jeg har ikke hatt mulighet til å undersøke om Sanger ville forholdt seg mer eksistensielt til egne fortellinger i KRL, så en sammenligning med den siden av Lieds funn er ikke mulig. Jeg vil imidlertid peke på at for Sanger er undertrykking og frigjøring eksistensielle spørsmål av stor betydning.

Halldis Breidlid og jeg har i flere år jobbet med problemstillinger knyttet til bruk av fortelling i flerkulturell og flerreligiøs KRL/RLE-kontekst (Nicolaisen/Breidlid 2000, 2007, 2011). Vi har utviklet en modell, der vi fokuserer på at religionenes fortellinger har ulike dimensjoner: den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen. Fordi fortellinger har mange dimensjoner, i likhet med et prisme som reflekterer lyset på ulike måter, kan mennesker med ulik bakgrunn oppleve og tolke fortellingene fra sitt ståsted. Vi ser i Sangers tilfelle at han finner både allmennmenneskelige og religiøse temaer i bibelfortellingene, som sier ham noe i hans livssituasjon og som han kan bruke i livstolkningsarbeidet. Det har vært en grunntanke i KRL at elevene skulle få møte sine egne fortellinger, siden fortellinger ble sett som identitetsbyggende og identitetsbekreftende. Dermed skulle hindubarn få møte hinduistiske fortellinger. Vi så imidlertid at for Sanger var tamilske heltefortellinger sentralt, noe som underbygger at tamil er det sentrale elementet i hans selvforståelse.

4.1.4.2 Kamelens engasjement

Kamelen og Sanger gikk i samme klasse. Kamelen ble intervjuet etter at jeg gjorde det første intervjuet med Sanger, og jeg var derfor interessert i å høre hva Kamelen tenkte om Exodusfortellingen. Men først litt om høytider. Kamelen ble intervjuet i januar, måneden for tamilenes store høytid thaipongal og et par måneder etter dipawali. Kamelens lærer

oppsøkte Sivasubramanyar Alayam i forbindelse med dipawali for å lære mer om denne høytiden. Jeg spurte Kamelen om hvordan familien praktiserer hinduisme og om de går mye i templet, noe han bekrefter. Han sier at de kanskje går til ”dipawali og sånn, høytider”, men de traff ikke læreren der.

Kamelen: Han var ikke der vi var. Det var masse folk, ikke sant. Men hinduismen har mista en tolk. Han støtta Tamil Tigers, så atte vi kan ikke feire det.

Tove: Å nei.

Kamelen sier videre at de verken kan feire høytider eller være glade når noen er død. Familien følger nøye med på det som skjer på Sri Lanka.

Kamelen: Vi ønsker at singaleserne får halve delen av landet, størsteparten, og at vi får halve, ikke sant? Men de vil ta hele Sri Lanka, så vi må krige. Vi har ikke noen muligheter.

Jeg kommenterer at det er lite i mediene om konflikten på Sri Lanka og at det heller ikke ble tatt opp i klassen da de hadde om konflikter.

Tove: Læreren snakket ikke om Sri Lanka. Synes du det var litt dumt eller?

Kamelen: Nei, det var bedre. Hvis noen minner oss om de døde folka, da tenker vi hele dagen.

Tove: Ja.

Kamelen: Sånn at vi gidder ikke spise og sånn.

Tove: Er det dumt at vi snakker om det nå eller?

Kamelen: Det er bare intervju.

Tove: Du blir ikke veldig trist nå?

Kamelen: Nei.

Som Sanger er Kamelen engasjert i tamilenes situasjon på Sri Lanka, han posisjonerer seg på Tamiltigrenes side, men i motsetning til Sanger vil han helst ikke snakke om krig og likte ikke at krig ble tatt opp på skolen. Det ble for vanskelig, fordi dårlige nyheter fra Sri Lanka gjør ham veldig trist. Han hadde dermed en annen strategi enn Sanger, ved at han til daglig prøver å skjerme seg mot dårlige nyheter, slik at dagene skal gå bedre. Jeg spør Kamelen

om Exodusfortellingen. Rett før dette intervjuutdraget har vi snakket om kristendom. Kamelen sier at han liker fortellinger om Jesus, men han skjønner ikke hvorfor han måtte dø: ”Jeg tenker meg, hvorfor er Jesus død når han er Gud? Hva er vitsen med å drepe han? Sånn tenker vi, da”. Kamelen liker ikke død. Så til Exodusfortellingen:

Tove: Hva synes du om farao?

Kamelen: Han var litt sånn teit som gjorde jødene til slaver. De kunne fått et eget land hvor de hadde sitt eget sted, hvor de kunne leve i fred. De levde et dårlig liv hele livet dems.

Tove: Fordi de ikke hadde noe eget land?

Kamelen: Ja. Nå tenker jeg meg, hva er vitsen med å krangle i et lite land som Palestina og Libanon og sånn? Hva er vitsen med å krangle? Da vi var liten, skjønte vi ingenting om krig og sånn, men nå skjønner vi hvis noen dør og sånn. Hvis det er familien vår, da skjønner vi bedre.

Tove: Men når du hører sånne fortellinger om Israelsfolket og krig, og de slåss om landet, tenker du på Sri Lanka noe ganger da?

Kamelen: Ja. Men før i gamle dager eller før alle ble født eller før de gamle tamilene, alle bodde tamilene i det landet, og så ble det krangel med de tamilske nord- og sørfolkene, ikke sant. Og så ble det delt i singaleserne, og så vil singaleserne bli til buddhist. Hvis det er hinduisme, betyr det at de er tamilske. Buddha og buddhistiske lover ... Etterpå kommer portugiserne til landet vårt ikke sant. Etter de gikk, ga de til England, ikke sant. Og så kom England og tok landet vårt. Og så ga de til singaleserne ... Derfor leder singaleserne nå. Ellers kunne vi ha hele Sri Lanka. Og vi vil leve i fred. Og vi sa: ”Dere kan få halve delen av Sri Lanka, dere kan få det største”. Men de gidder ikke høre på det. De vil ta hele Sri Lanka. Og hvis vi ikke har hørt om de gamle historiene, da kunne måtte vi gå ut av Sri Lanka. Det er sånn masse rart.

Spørsmålet om land er sentralt i utsagnet ovenfor. Da jeg spurte Kamelen hva han synes om farao, var det første han tenkte på at farao gjorde jødene til slaver og at jødene burde hatt et eget land hvor de kunne leve i fred. Kamelen posisjonerte seg på jødenes side mot farao. Kamelen tar selv initiativet til å snakke om Sri Lankas historie, som han tydeligvis kjenner til. Han kommer med et langt innspill, som viser til at før kolonitiden var Sri Lanka

(tidligere Ceylon) delt i ulike kongedømmer. Nord og øst på Sri Lanka var det et tamilsk kongedømme. Både portugiserne og nederlenderne styrte de tamilske og de singalesiske kongedømmene for seg, mens britene styrte dem sammen. Da britene trakk seg ut i 1948, ble de ulike folkegruppene forent i én nasjon. Tamilene som tidligere ofte hadde god utdanning og gode stillinger i den britiske administrasjonen, mistet nå posisjoner og fikk ingen lederstillinger i den nye nasjonen. Flertallet av singalesere, med buddhistmunker i spissen, ønsket en singalesisk stat, ikke et pluralistisk samfunn. I 1956 ble singalesisk det eneste offisielle språket, og i 1972 ble buddhisme statsreligion (Jacobsen 2009b:57-58). Dette er bakteppet for Kamelens engasjement og historien han refererer til. Jeg spør om det er noe mer han har lyst til å si:

Kamelen: Atte religioner skal ikke krige mot hverandre.

Tove: Nei.

Kamelen: For hvis man kriger, da får man ikke leve i fred.

Kamelen er den eneste som refererer til religion i forbindelse med konflikten på Sri Lanka. På grunn av krigen er det lenge siden familien har vært der. Kamelen er ivrig på skolen. På eget initiativ oversatte han en fransk bok om Moses og Rødehavet til norsk, noe som tyder på at han finner fortellingen interessant. Jeg spurte om han likte fortellingen og fikk et overraskende svar.

Kamelen: Ja. Jeg liker mest Jesus og Pillayar og sånn. Han Gud en vår. Han elefantguden. Han var et vanlig menneske først. Han ble hogga av pappan sin. Han visste ikke det var barnet hans. Og moren hans ble sint og sa "han skal få nytt hode". Han skjærte hodet til en elefant og tok på.

Jeg fortsetter å spørre om Moses og får en refleksjon om KRL-faget til svar:

Kamelen: Ja, det var stor historie, men det var sånn at det, hvis vi skal bli bedre på KRL-faget, må vi ikke bare lære om hinduisme. Vi må lære om alt. Alle religioner.

Om "Prinsen av Egypt":

Kamelen: Det var ikke så stor historie. Det var bare slaver og slaver. Jeg liker ikke sånne filmer som er med krig og sånn. Jeg liker sånne vanlige filmer som

forteller om religioner og forteller om livet og masse annet, ikke krig og knivstikking og sånt. Jeg hater det.

Tove: Det hater du ja. Du vil heller se noe annet.

Kamelen: Hvis noen skal knivstikke en fyr, da løper jeg inn i et annet rom.

Vi snakker om å holde seg for øynene når det er noe skummelt på TV. Kamelen sier at tamilske filmer ofte har veldig høy, dramatisk lyd. Jeg spør hva han synes om fortellingen om David, og Kamelen nevner Goliat.

Tove: Det var jo litt krig der og.

Kamelen: Det var krig, men ikke *så* krig. Goliat sa at han var sterk eller sånn. David innrømmer at han prøver. Det er det som er best med den historien. At han prøver. Han prøver, og så klarte han.

Kamelen likte fortellingen om Moses, men han liker enda bedre fortellinger om Pillayar og Jesus. Han likte ikke at farao gjorde jødene til slaver. Kamelen syntes jødene burde fått et eget land. Betydningen av land ble understreket da han gjenga Sri Lankas historie. Kamelen ga uttrykk for at han ikke liker krig og konflikter og fortalte meg om bakgrunnen for konflikten på Sri Lanka ved å peke på faktorer som britenes kolonistyre, kolonitiden generelt, etnisitet, religion og retten til land. Han er sterkt engasjert. Tamilene ønsker fred. Kamelen likte ikke ”Prinsen av Egypt” så godt, fordi den handler om krig. Han hater krig og vold, men han liker fortellingen om David og Goliat, fordi David står på og oppnår noe. Kamelen posisjonerer seg altså som tamil i motsetning til singaleserne. Han posisjonerer seg også som en som ønsker fred og er imot krig. I klassen posisjonerer han seg som hindu og som en flink elev, som gjør mer enn det kreves av ham.

4.1.4.3 Fag, tamiler og selvforståelse

Sri Lanka og tamilenes sak er et sentralt element i Sangers og Kamelens selvforståelse. De er begge engasjerte, men har ulik strategi i forhold til krig. Begge forteller på eget initiativ om folk som har dødd som en følge av krigen, Kamelen om to tolker, Sanger om en fjern slektning. Kamelen vil helst slippe å høre så mye om krigen, mens Sanger synes det snakkes for lite om den. Sanger er opptatt av at folk må få vite hva som skjer. Begge to posisjonerer seg tydelig på Tamiltigrenes side. Alle intervjuene med tamiler ble gjort før den dramatiske utviklingen på Sri Lanka vinteren og våren 2009. Det siste intervjuet med et tamilsk barn ble gjort i januar 2007. Det tok lang tid før situasjonen på Sri Lanka fikk særlig

oppmerksomhet i norske medier. Tamilenes situasjon kom i skyggen av krigen i Gaza, av skogbranner i Australia og av terrorangrep på luksushoteller i Mumbai. Det var først da tamiler demonstrerte utenfor Stortinget, og en gruppe brøt seg inn i den srilankiske ambassaden i Oslo, at mediene begynte å vise interesse. Medieinteressen blusset opp igjen i den siste dramatiske perioden da den singalesiske hæren nedkjempet LTTE, og situasjonen for sivilbefolkningen var katastrofal. Sangers kritikk av de norske medienes unnfallenhet har fortsatt relevans, selv om NRK2 viste "The Killing Fields of Sri Lanka" i september 2011.

Sangers og Kamelens holdninger kan plasseres innenfor Fugleruds (2004a) snevrere diasporabegrep. Fokuset på Sri Lanka, urettferdigheten, undertrykkingen og ønsket om et tamilsk hjemland er sterkt. Dette har sannsynligvis sprunget ut av hjemmekontekstens holdninger og meninger. Bindingen til det tamilske blir forsterket når Sanger og Kamelen hører om tragiske dødsfall. Et poeng for Fuglerud var at folk i diaspora ikke er på vei inn i det nye landet, "not here to stay". Jeg har ikke spurt Sanger og Kamelen om de tenker slik om Norge, og jeg vet heller ikke hva foreldrene deres tenker om dette. Gjennom observasjon og intervju var det imidlertid tydelig for meg at både Sanger og Kamelen var en del av den norske konteksten på skolen. De var aktive bidragsytere i klassen, samtidig som det var tydelig at bindingen til Sri Lanka var sterk. Verken Sanger eller Kamelen tok imidlertid opp balansen mellom norsk og tamilsk kultur, slik Amrita gjorde når det gjaldt det norske og det indiske. Sanger og Kamelen var mer opptatt av undertrykking og krig, Sanger også av hvilke konflikter som får oppmerksomhet i mediene. Det behøver imidlertid ikke bety at fokuset er "not here to stay" (se 1.2.3).

Jeg hadde ikke planlagt at tamilenes situasjon og konflikten på Sri Lanka skulle få så stor plass i intervjuene, som disse temaene fikk. Det er selvfølgelig ikke overraskende at de tamilske barna var opptatt av dette, og jeg hadde regnet med at det var et viktig element i selvforståelsen, noe jeg fikk bekreftet at det var. Med basis i det jeg har presentert ovenfor, synes jeg det er relevant å spørre om KRL-lærere og skolen generelt forholder seg til det som er eksistensielt for elevene i deres hverdag. KRL-fagets fokus på religionskategorier kan kanskje skygge for andre betydningsfulle kategorier. Et perspektiv på Exodusfortellingens virkningshistorie er dens betydning for undertrykte folk, noe som kan åpne opp for å diskutere undertrykking generelt. Mange barn i norske klasserom, ikke bare tamiler, har slike erfaringer.

4.1.5 Oppsummering: Selvforståelse

I hovedkapittel 4.1 har jeg vist hvordan barna forbandt religion med kultur, familie, språk og med betydningen av å være tamil og inder. Tamil og inder var, med ett unntak, det viktigste elementet i selvpresentasjonene. Det religiøse aspektet ved kulturen kunne dermed bli underordnet andre aspekter. Jeg brukte både et vidt og et snevert diasporabegrep for å forklare barnas holdninger og meninger. Barnas forståelse av kultur og etnisitet vektla at ulike grupper har ulike kulturer, altså en tradisjonell gruppebasert forståelse av pluralitet. Denne tråden tar jeg opp i 5.3. Barna skilte i noen grad mellom den tamilske og den nordindiske formen for hinduisme, og de tamilske barna tilpasset seg ofte den nordindiske – og den norske – bruken av navn på gudene. Jeg presenterte også eksempler på hvor viktig tamilenes sak var for barna med tamilsk bakgrunn. Respekt ble også trukket fram i forbindelse med selvpresentasjonene. ”Vi som har respekt for andre” kan nærmest forstås som et slagord slik det brukes av mange hinduer. For de tamilske barna var dikotomier knyttet til situasjonen på Sri Lanka viktige.

Det ligger antagelig i kortene at et religions- og livssynsfag forholder seg til religion og livssyn som identitetsmarkører, slik det for eksempel kommer fram i utredningen *Identitet og dialog* (1995). Det kan imidlertid være at denne siden av identiteten får for sterk vekt i forhold til andre måter elevene velger å posisjonere seg på. Baumann (1999) hevder at religion kun eksisterer i kulturen, og at kultur (som noe essensialistisk eller noe prosessuelt) er langt viktigere for folk flest. Min empiri har bekreftet dette. En kan spørre hva det er ved KRL-faget som gjør at elevene må posisjonere seg religions- og livssynsmessig. Har KRL-diskursen så mye makt at elevene blir bevisstgjort på egen religiøs bakgrunn? Skjerper faget religionstilhørigheten? Eller handler dette mer generelt om skolefagenes diskurs i og med at skolekonteksten kategoriserer fagstoffet annerledes enn det som skjer i hverdagen utenfor skolen? Dette er vanskelig å svare på. Vi må heller ikke glemme at mediediskurser bidrar til å tydeliggjøre religiøse skillelinjer og motsetninger.

4.2 Religionsforståelse

Hovedkapittel 4.1 handlet om barnas selvforståelser. I 4.2 er fokuset på deres forståelser av religion. Jeg beskriver hvordan barna posisjonerte seg i forhold til andre religioner og livssyn, hvilke sammenhenger, brudd og grenser de erfarte mellom egen og andres religion, og hvordan de posisjonerte seg i forhold til ulike diskurser i KRL-konteksten. Et element i religionsforståelsen får stor vekt, nemlig gudsforståelsen. Jeg starter med å la Sumaty representere hindubarna ved å presentere en tekst fra det første intervjuet med henne. Jeg har kalt denne teksten en nøkkeltekt. Det som kommer fram i teksten, skal ses som en inngang til hovedkapitlet ”Religionsforståelse” og som en nøkkel til å forstå noe grunnleggende i barnas forhold til religion. Hindubarnas meninger og holdninger kan, i noen sammenhenger, representere en utfordring i forhold til det jeg har kalt den konstruerte KRL-normaliteten.⁸⁷ Denne normalitetskonstruksjonen og utfordringen fra hindubarna ble stadig tydeligere for meg under analysearbeidet. Det betyr ikke at den utfordringen hindubarn kan representere, nødvendigvis er tydelig i KRL-timer. Utfordringen er mer som en underliggende strøm. Noen ganger kommer den til overflaten som små krusninger på vannet, men når normaliteten først er avdekket, framstår også utfordringen tydelig.

4.2.1 Ulike forståelser av religion

Nøkkeltekten handler om Sumatys religionsforståelse og gudsforståelse. Før jeg analyserer teksten, vil jeg avdekke sentrale elementer i KRL-normaliteten. Jeg presenterer også andre utsagn av Sumaty som utfyller hennes tanker. I analysen av KRL-normaliteten og av nøkkeltekten er diskursanalyse et viktig perspektiv. I tillegg bruker jeg postkoloniale perspektiver som handler om andregjøring, og ved hjelp av fortolkende antropologisk metode viser jeg hva som er konteksten for Sumatys meninger. Nøkkeltekten står i sentrum, men jeg forsøker også å gi et glimt av personen Sumaty og hennes omgivelser. Sumaty var den første jeg intervjuet. Hun er verbal og reflektert.

⁸⁷ Normal er avledet av latin norma, som betyr rettesnor, norm. Jeg kunne valgt å bruke betegnelsen normativitet i stedet for normalitet. Røthing og Svendsen (2009:40) bruker betegnelsen heteronormativiteten om at heteroseksualitet ofte forstås som normalt, naturlig og mest ønskelig i motsetning til andre typer seksualitet. Jeg har imidlertid valgt å bruke KRL-normalitet om det som framstilles som ”tatt-for-gitt”, naturlig og normalt i KRL og som dermed er den forståelsen, diskursen, tilstanden eller konteksten undervisningen foregår innenfor. Fokuset mitt er mer på elevenes kontekst enn på en norm ”utenfra”, siden hindubarns erfaringer er omdreiningspunktet i undersøkelsen. Da tenker jeg at de befinner seg innenfor en normalitet, som selvfølgelig er påvirket av noe som er normativt. Begge begreper kunne vært brukt, men jeg foretrakk normalitet, også fordi det er et mer hverdagsspråklig uttrykk, i hvert fall slik jeg ser det.

4.2.1.1 Nøkkeltekst

Teksten er fra det første intervjuet jeg gjorde med Sumaty. På det tidspunktet var hun 13 år, og 7. klasse gikk mot slutten. Jeg tar utgangspunkt i en replikkveksling langt ute i intervjuet. Sumaty har fortalt om filmer som dramatiserer hindufortellinger og assosierer til merkelige ting som har skjedd med folk hun kjenner, som ekle hendelser knyttet til tsunamien i 2004. Hun har hørt historier om en gutt med hale, noe som får henne til å tenke på guden Ganesha, som har elefanthode. Noe av dette har hun fortalt om i klassen. Da lo de andre av henne. Så sier hun dette:

Sumaty: ... Det er litt rart å forklare. Når jeg sier at jeg tror på alle guder, ikke bare hinduistiske guder, fordi jeg går med kors og. Så var det en som spurte, en av venninnene mine: Er ikke du hindu? Jo. Og så sa hun: Hvorfor går du med kors? Og jeg sa: Fordi jeg tror på Jesus og. Og så sa hun: Men da er du protestant, sa hun. Så spurte jeg: Hvorfor det? Og så sa hun: I de ti bud står det at man bare skal tro på én gud. Og så sa jeg: Men jeg tror på alle jeg. Jeg kan ikke gjøre noe med det ... Jeg tror ikke bare på Jesus og hinduistiske guder. Jeg tror på Buddha. Jeg tror på Allah, lissom. Folk synes jeg er forferdelig teit som tror på mange guder, men jeg mener at det bare er én gud, men at folk de har delt det opp i religioner.

Tove: Egentlig er det én gud altså?

Sumaty: Jeg mener at det bare er én gud, delt opp pga ... Men når jeg sier det, sier de bare ja, ja, ja ... Da sier jeg: Jeg sier bare det jeg mener. Og da sier de: Ja, vi skjønner det.

Tove: Men det er jo en veldig fin tanke i hinduismen det, synes jeg, at det er bare én gud bak alt som viser seg på mange forskjellige måter. Det er en flott tanke.⁸⁸

Sumaty: Jeg mener at det fins bare én gud egentlig, men delt opp ...

Det er en dobbelthet her. Med dette utsagnet befinner Sumaty seg klart innenfor hindukonteksten. Hun uttrykker seg slik mange hinduer vil uttrykke seg. Da jeg intervjuet en av lederne for et hindutempel, gjenga jeg Sumatys utsagn for ham og spurte hva han tenkte om det. Hans umiddelbare reaksjon var at dette måtte en svært moden person ha sagt.

⁸⁸ Her svarer jeg Sumaty oppmuntrende og bekreftende. Mitt utsagn kan muligens misforstås dit hen at jeg setter monoteisme høyere enn andre gudsførståelser, hvilket ikke var min hensikt.

Det var helt riktig og godt uttrykt. Men foranledningen til at Sumaty kommer med denne ”programerklæringen” er at hun tenker på at vennene synes mye av det hun sier, er rart. Inkludert hennes syn på andre religioner og deres guder. Dobbeltheten består i at det Sumaty sier, glir rett inn i hindukonteksten, mens det oppfattes som rart i vennekonteksten. Men dette skal få ligge litt.

4.2.1.2 KRL-normaliteten

Før jeg går videre med Sumatys diskurs og andre intervjuutdrag, har jeg valgt å analysere normalitetskonstruksjoner i KRL. Dette gjør jeg for at barnas utsagn skal framtre tydelig i forhold til KRL-konteksten. Jeg er enig i Berger og Luckmanns (1966) syn på virkelighetskonstruksjoner og mener at KRL-faget framstår for elever og lærere som en objektiv størrelse, som en normal og naturlig framstilling av og kilde til kunnskap om folks livssyn, religiøse praksis og tro. Min hensikt er å avdekke den inneforståtheten som gjør at KRL-kunnskapen framstår som noe normalt og naturlig, med Søndergaards (2001:76) terminologi det som ”tales fram som selvfølgelig” innenfor KRL-konteksten og som er legitimert i planer og læreverk.

I KRL er begrepet religion sentralt. Religionsbegrepet er en vestlig konstruksjon, preget av at kristendom og ideer fra opplysningstiden ligger til grunn for dagens forståelse. De ulike religionene ses som tydelig atskilte definerbare størrelser og som atskilt fra det sekulære. Denne forståelsen er ikke nødvendigvis universell, selv om den kan framstå slik (Se Geaves 1998; Chidester 2003; King 2010). Fem religioner er utpekt til å kalles verdensreligioner: jødedom, kristendom, islam, hinduisme og buddhisme.⁸⁹ Begrepet verdensreligion har møtt mye kritikk (se for eksempel Jackson 1997 og Chidester 2003). KRL-faget er imidlertid organisert ut fra forståelsen at det finnes fem klart atskilte verdensreligioner. Det har blitt konstruert en religiøs og livssynsmessig normalitet, der elevene kan puttes i atskilte religions- og livssynsbåser, først og fremst ved å høre til en av de fem verdensreligionene og ved å tro på sin religions gud, eventuelt sin religions guder. I tillegg er det noen som kan puttes i båsen livssyn, og noen det er vanskelig å plassere. Faget skal være en møteplass for

⁸⁹ I norsk kontekst har det vært diskusjon om sikhisme burde inkluderes som en av verdensreligionene i RLE-faget. Se Halldis Breidlids nettartikkel: Some influences from English RE on Norwegian RE: Experiences and challenges. <http://rlnett-test.hio.no/index.php/fagdidaktikk/27-some-influences-from-english-re-on-norwegian-re-experiences-and-challenges> (side besøkt 21.03.12).

dialog.⁹⁰ Undervisningen skal ta hensyn til elevenes bakgrunn og være med å styrke deres livssynsmessige identitet. Elevenes identiteter blir forstått som allerede gitt.⁹¹

Jeg kan selvfølgelig ikke dokumentere at all KRL-undervisning framstår slik jeg har skissert, men slik har jeg observert det, slik har planene vært organisert, og slik er det meste av det som står i læreverkene organisert (se for eksempel Aarflot/Aarflot/Opdal 1999; Deschington/Holth 2006). Dette er i seg selv ikke oppsiktsvekkende, siden det gjenspeiler den tradisjonelle vestlige tenkningen om religion (Chidester 1996; Jackson 1997; Geaves 1998; King 2010). Påstanden om planer og læreverk må modereres noe, for på ungdomstrinnet har planene overgripende temaer. Tanken er antagelig at da er elevene modne for en slik innfallsvinkel. Dessuten har læreverket *Broene* (for eksempel Bakken/Bakken/Haug 1999) hatt en mer tematisk innfallsvinkel enn de andre læreverkene.

Det har vært diskutert om KRL-undervisningen skal være systemorientert (undervisning om hver religion for seg) i motsetning til systemoverskridende eller temaorientert (se Leirvik 2001:159-163). I alle revisjoner har systemperspektivet seiret. Særlig de første årene etter at KRL-faget ble innført, ble det stadig hevdet at det var nødvendig med systemorganisering. Begrunnelsen var at en tematisk tilnærming kunne føre til at barna ble religiøst og livssynsmessig forvirret, noen ganger kalt kognitiv forvirring.⁹² Dette er en religionspedagogisk begrunnelse for organisering av undervisningen. Den er imidlertid med på å underbygge forestillingen om klart atskilte religiøse tradisjoner som det rette og normale.

⁹⁰ Dette finner vi i alle de fire planene som har vært i bruk i KRL/RLE (1996, 2002, 2005, 2008).

⁹¹ Fokuset på KRL-fagets oppgave som identitetsfag har blitt noe svakere i de senere revisjonene i forhold til det sterke fokuset på identitet i utredningen *Identitet og dialog* (NOU 5/1995). I hvert fall uttrykkes det ikke så eksplisitt i senere versjoner.

⁹² Dette ble stadig hevdet i ulike debatter og sammenhenger, men jeg har ikke vært i stand til å finne noen referanse til denne debatten. I boka *Religions- og livssynsdidaktikk* (beregnet på lærerstudenter) skriver Levi Geir Eidhamar om "kognitiv og eksistensiell forvirring" (2006:105-107). Han hevder (s. 105) at en tematisk tilnærming gjør det vanskelig å skille mellom tradisjonene: "I elevenes hoder vil alt lett kunne blandes i en og samme kognitive saus."

Følgende er fra nettsidene til Høyskoleforlagets læreverk for RLE i grunnskolen etter 2008-planen *Du og jeg* (<http://www.duogjeg.no/index.php>) (Side besøkt 06.04.11). Om de laveste trinnene sies det: "Mangfoldet i RLE kan virke forvirrende for de yngste elevene. Mange møter ukjente religioner og livssyn for første gang, og elevene har lett for å blande sammen religionene. Læreverket motvirker kognitiv forvirring på flere måter. Emnene om verdensreligionene er rammet inn med hver sin farge i elevboka – blått for jødedommen, fiolett for kristendommen, grønt for islam, gult for hinduismen og oransje for buddhismen. Dette hjelper elevene til å plassere emnene innen riktig religion eller livssyn."

I Kunnskapsdepartementets nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, RLE (2010:69) finner vi følgende formulering om hva lærerstudenter må kunne: "har kunnskap om diskusjonane kring kognitiv forvirring i møte med religiøst og anna kulturelt mangfald."

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn.pdf) (side besøkt 24.04.12)

Dette er eksempler på at begrepet kognitiv forvirring blir brukt til å beskrive en mulig følge av livssynsmangfold i religions- og livssynsundervisning.

Jeg vil nå tydeliggjøre mine argumenter ved å anvende et diskursteoretisk perspektiv (Jørgensen/Phillips 2005:34-71; Laclau/Mouffe 2001:105-114; Laclau 1990:28). Jeg ser begrepene religion og livssyn som nodalpunkter, det vil si privilegerte tegn innenfor KRL-diskursen. De er sentraltegn som andre tegn ordnes og får sin betydning i forhold til. Undervisningen i KRL/RLE kretser rundt nodalpunktene religion og livssyn,⁹³ og andre tegn som kristendom, hinduisme, buddhisme, jødedom og islam (de fem verdensreligionene) får sin betydning ut fra den betydningen som er blitt tillagt nodalpunktet religion. Innenfor KRL-normaliteten finnes det altså klart avgrensede religioner. Disse har igjen sine definerbare tilhengere, troende, praktiserende eller hvilke ord en velger å bruke. I KRL brukes gjerne ”tro” om et menneskes forhold til sin religion.⁹⁴ Det er rimelig å anta at den skisserte tankegangen – eller diskursen – skal forstås som en refleksjon av den religiøse virkeligheten. Samtidig er den med å bestemme elevenes forståelse av den religiøse virkeligheten, for eksempel når de snakker om religion i KRL/RLE.

Når betydningen av tegnet hinduisme er blitt fastlagt ut fra den dominerende forståelsen av nodalpunktet religion, utelukkes andre mulige forståelser av tegnet hinduisme og av forholdet mellom tegnene som atskilte religioner. Det har foregått en lukning. Det vil imidlertid aldri være mulig å oppnå en endelig lukning. Det vil alltid foregå en kamp i grensesonene. Til å beskrive denne kampen er begrepet flytende betegnere klargjørende, siden dette begrepet brukes om tegn som forskjellige diskurser kjemper om å fylle med innhold (Laclau 1990:28; Jørgensen/Phillips 2005:39). Som vi så, forsto Sumaty – i samsvar med en utbredt hinduforståelse – tegnene hinduisme, religion og tro på en annen måte enn det jeg fant innenfor KRL-diskursen og det vennene sto for. Dermed kan både religion, hinduisme og tro framstå som flytende betegnere, altså som tegn det foregår en kamp om innholdet av. Her blir spørsmålet om makt et kjernespørsmål. Hvem har makt til å definere? Jeg bruker, som tidligere nevnt, kjønnsforskeres tolkning av Foucault og Derrida når jeg diskuterer definisjonsmakten i KRL. Med utgangspunkt i Derrida sier Järvinen (1998:92-93) at andre virkelighetsoppfatninger blir ekskludert når en felles normal virkelighet har blitt konstruert. Den herskende sosiale ordenen blir tilskrevet normalitet, og denne normaliteten kan kontrollere og undertrykke andre virkelighetsoppfatninger og til slutt tvinge fram en

⁹³ ”Etikk” kan også ses som et nodalpunkt i KRL/RLE. I planene er etikk i stor grad løst fra religion.

⁹⁴ Se for eksempel innledningen i *KRL-boka*, 2002-planen. Fra Opplæringsloven § 2-4: ”Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av *trudoms-* og livssynsspørsmål” (min utheving). Et nyere eksempel er i RLE-planen fra 2008, kompetansemål etter 10. årstrinn for hinduisme: ”forklare særpreget ved hinduisme og hinduistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og grunnleggende forskjeller”. Tilsvarende formulering brukes på alle verdensreligionene.

lukning. Innenfor dekonstruktivistiske tilnærminger er målet å gjenåpne slike lukninger. Järvinen sier at denne tankegangen både er ”derridask” og ”foucaultsk”, for i følge Foucault er det de med makt som definerer hva som er sant, naturlig og normalt. Foucaults forståelse av makt og kunnskap bygger på forestillingen om ”den andre”, som er ekskludert fra den hegemoniske diskursen uten rett til å mene. Målet må derfor være å dekonstruere makt- og kunnskapsdiskursene ved å lete etter aspekter, fortellinger og stemmer som har blitt latterliggjort og tilsidesatt av herskende kunnskapsregimer. Sumatys gudsforståelse og hennes holdning til andre religioner er eksempler på aspekter som befant seg utenfor grensene til den dominerende diskursen. Begrepet andregjøring fra postkolonial teori kan også anvendes på det som skjer her (Said 2001; Eide 2004; Loomba 2005:104-123), siden Sumaty representerer en ikke-vestlig religionsforståelse som avviker fra den normale vestlige. Hun får derfor posisjonen som ”den andre”. Som jeg har vist tidligere, brukte læreplanene for KRL i flere år betegnelsene ”andre religioner” om de tradisjonene som ikke ble betegnet som kristendom. Det andregjørende aspektet i KRL ble altså slått fast allerede på læreplannivået og er underliggende i nøkkelteksen. Jeg peker på andregjørende aspekter flere steder i de kommende analysene. I 4.4 drøfter jeg barnas agentskap og posisjoneringer med bakgrunn i analysene i 4.1, 4.2 og 4.3. Der tydeliggjør og vektlegger jeg andre aspekter enn det som handler om andregjøring. Flere elementer i analysene peker fram mot denne drøftingen.

De ulike religiøse tradisjonenes tilhengere kan betegnes som diskursive kategorier (Søndergaard 2001:62), det vil si kategorier som kan anvendes på enkeltindivider for å definere dem. Sumaty hører til innenfor kategorien religiøs og innenfor den igjen, hindu. Hun kan også defineres ut fra kategorier om etnisitet (tamil), kjønn (jente) og plasseres innenfor dikotomien majoritet – minoritet som minoritetsspråklig, for å nevne noe. Alle de nevnte kategoriene kan plasseres i dikotomier: religiøs – ikke-religiøs, kristen – hindu, norsk – tamil, gutt – jente. Dette er eksempler på binære motsetningspar som er med å definere individer og sette dem i båser (Järvinen 1998:90-91; Søndergaard 2001:64-65). Måten et fenomen blir italesatt på har betydning for hvordan det blir vurdert, siden språket definerer og kontrollerer. Derfor er ordene, kategoriene, distinksjonene, klassifikasjonene og motsetningsparene retoriske teknikker for å kontrollere den sosiale verden. Når noe blir italesatt på en bestemt måte, blir den diskursive logikken konstituert. Vi har fått spilleregler som definerer hva som kan sies og hva som ikke kan sies (Søndergaard 2001; Germeten 2003; Lenz Taguchi 2004; Foucault 2006). Å si at en tror på alle guder, slik Sumaty gjør,

kan være et brudd på spillereglene. Å gå med kors når en er definert som hindu, kan være et annet brudd på reglene og utenfor den diskursive logikken.

Eksempler på korrekt språkbruk i KRL-faget er å snakke om religionene (som er atskilte), om hinduismen (i bestemt form), om hinduene, muslimene og om tro. Hinduismen, hindu og muslim er eksempler på definerbare diskursive kategorier innenfor KRL-konteksten. Dette er del av den dominerende ordbruken som de fleste lærere og elever benytter. Religioner blir presentert som separate systemer, der individer kan plasseres og hvor disse individene, som troende, hører til innenfor ett – og kun ett – av disse systemene. Dette er normalitet i KRL-diskursen, en normalitet som er annerledes enn Sumatys. Hennes meninger er imidlertid ikke enestående. Baumann og Salentin (2006:307) viser til Kippenberg og Stuckrad (2003), som sier at forestillingen ”én person, én religion” har sine røtter i den spesielle historiske utviklingen av de monoteistiske religionene og i diskurser om definisjonsmakt. I sin kvantitative undersøkelse om tamilhinduer fant Baumann og Salentin (2006:307) imidlertid både dobbel og tredobbel religiøs tilhørighet. Men innenfor KRL-konteksten er Sumaty definert som hindu, en som tror på hinduismen og hinduismens guder. Hennes tro er atskilt fra de kristnes eller muslimenes tro. Hennes posisjon er bestemt av den dominerende forståelsen av religion, hinduisme, tro etc. Men som vi så, og som jeg skal diskutere videre, posisjonerer Sumaty seg utenfor denne logikken ved å sette sammen elementer fra flere religioner til en – for henne – logisk sammenhengende virkelighetsforståelse.

Et annet element i KRL-normaliteten har jeg valgt å kalle monoteismenormaliteten. I den vestlige verden er jødiske, kristne og muslimske gudsforståelser dominerende. Med bakgrunn i de store monoteistiske tradisjonenes (gjerne kalt de abrahamittiske religioner eller Midtøstens religioner) forståelser av gudsbegrepet kan monoteisme i KRL-konteksten lett framstilles, i hvert fall implisitt, som den mest normale og høyverdige form for gudsforståelse. Det er også slik at mange hinduer ser gud som én (se 4.2.2.1). Jeg har observert en KRL-lærer som kom med følgende utsagn: ”Jødene har én gud, slik som de kristne og muslimene. Vet dere om en religion som har flere guder?” Svaret læreren fikk, var som forventet ”hinduismen”. Utgangspunktet var et sterkt fokus på monoteisme og en etterfølgende kontrastering av den formen for gudsforståelse. Hinduisme fikk andreposisjonen i motsetning til jødedom, kristendom og islam som fikk førsteposisjonen og var utgangspunktet for en samtale om gudsforståelser.⁹⁵ Jeg har aldri observert en lærer som

⁹⁵ Det kunne være interessant å undersøke hva slags posisjon buddhisme får tildelt ut fra dette perspektivet.

vektlegger at det er positivt å ha mange guder. Diana L. Eck (1998:22) sier at ved å studere hinduisme oppdager ”vi som kommer fra Vesten”, en av de store mytene i vår egen kultur, nemlig myten om monoteismen. Hun definerer myter som de fortellingene om virkeligheten og de meningsstrukturene vi ikke stiller spørsmål ved. Det er de fortellingene som har formet både forståelsen av religion og selve måten vi tenker og erkjenner på:

Even Westerners who consider themselves to be secular participate in the myth of monotheism: that in matters of ultimate importance, there is only One – one God, one Book, one Son, one Church, one seal of the Prophets, one Nation under God. The psychologist James Hillman⁹⁶ speaks of a “monotheism of consciousness” which has shaped our very habits of thinking, so that the autonomous, univocal, and independent personality is considered healthy; single-minded decision-making is considered a strength; and the concept of the independent ego as “number one” is considered normal (Eck 1998:22).

Andre elementer i normalitetskonstruksjonen er fokus på tro som den selvsagte og naturlige relasjonen mellom mennesker og det guddommelige, og hellig skrift som det normative utgangspunktet for religion. Hinduers fokus på praksis og fellesskap kan ses som en annen måte å forholde seg på. Innenfor luthersk kristendom er ordet (som tolket og trodd skrift om Kristus) i sentrum,⁹⁷ mens for mange hinduer er blikket og lyden det sentrale (Eck 1998; Coward/Goa 2004). Begrepet tro som uttrykk for forbindelsen mellom mennesker og det guddommelige er, som allerede vist, sentral i KRL. Denne ordbruken har barna i min undersøkelse i det store og hele overtatt. Jeg mener at de som har laget planene, lærere og elever overser andre måter å uttrykke denne forbindelsen på, som å praktisere religion eller å se det guddommelige.⁹⁸

Gupta (2006) peker på mye av det samme og viser til forskjeller mellom hinduisme og vestlig forståelse av religion. En dikotomi han presenterer, er praksis versus tro. Personlig tro representerer da den vestlige kristne protestantiske formen for religion. Gupta viser også hvordan hans intervjupersoner, under innflytelse fra det norske storsamfunnet og skolen, tar opp vestlige tenkemåter. Han sier (s. 137) at innenfor hinduisme er religiøs mening noe du gjør, mens i Vesten er det noe du tror. ”Hinduism is a way of life” (s. 138) går så mye igjen når hinduer svarer at det kanskje kan bli kalt en doktrine, sier Gupta. Hos noen av

⁹⁶ James Hillman. 1975:158-159. *Re-Visioning Psychology*. New York: Harper & Row.

⁹⁷ Tradisjonelt blir kristendom i lærebøker presentert ut fra perspektivet lære og tro. Se for eksempel Molland 1976 og Sødal red. 2002.

⁹⁸ Å se Gud er også en kristen uttrykksform, se for eksempel Johannesevangeliet 20,18 og Paulus første brev til korinterne 9,1 i Det nye testamente i *Bibelen* 1978.

informantene ser Gupta en forandring i retning vestlig ideologi på dette området. Dette er del av et stort og komplekst tema, nemlig hvordan hinduisme forandrer seg i diaspora ved å forenkle og sammenfatte. Ett perspektiv på dette er at det i diaspora kreves svar på nye spørsmål, og i tråd med det, at forenklinger og sammenfatninger gjør det lettere å se hinduisme i sammenheng med de andre store tradisjonene.

Ved å sette opp motsetninger mellom KRL-normaliteten og hinduisme, slik jeg har gjort i det foregående, er det selvfølgelig en fare for at jeg essensialiserer og dermed bidrar til å opprettholde stereotypier, noe det er et poeng for meg at religionsundervisning bør unngå. Dette er et eksempel på hvordan dekonstruksjon kan framstå som en evig pågående prosess.⁹⁹ Innenfor alle tradisjoner finner vi mangfold og ulike måter å forstå det guddommelige og gudsrelasjoner på. Derfor er det ikke mitt poeng å fastholde stereotypiserende dikotomier.

Jeg har nå analysert sider ved KRL-faget ut fra et diskursteoretisk perspektiv. Senere skal jeg gå grundigere inn på den nødvendige fortsettelsen, nemlig å gjøre det destabiliserende eller dekonstruktivistiske perspektivet mer eksplisitt, og diskutere opposisjonelle og alternative diskurser. Først skal jeg analysere Sumatys posisjoneringer i nøkkelteksten og andre tekster.

4.2.1.3 Sumatys religionsforståelse

Vi så at vennene til Sumaty representerte en dominerende diskurs og fungerte som grensevoktere når det gjaldt hvilke holdninger det var akseptert å ha. Sumaty befinner seg utenfor grensen for det akseptable og representerer en alternativ, opposisjonell diskurs. Vennenes holdninger er på linje med KRL-normaliteten og springer muligens ut av fagets fokus på atskilte verdensreligioner med spesifikke tilhengere. Jeg antar at vennenes holdninger blir opprettholdt av hjemmediskursen deres, det Penne (2010:29-30) omtaler som primærdiskursen, og av norsk offentlig debatt. Samfunnsdebatten om religion og flerkultur diskuterer jeg i 5.3.

Det er imidlertid ikke bare vennene som opprettholder den dominerende diskursen, Sumaty trekker selv grenser mot de andre og finner sin egen selvstendige posisjonering. Hun

⁹⁹ Saukko (2010:142-152) kritiserer dekonstruksjon for nettopp nødvendigvis å være en endeløs rekke av nye dekonstruksjoner. Alternativet er at den ender opp med å reproducere motsetninger. Hun foreslår å trekke inn mer konstruktive tilnærminger og nevner spesielt Bourdieu og Bhaktin. Min løsning er å peke på hvordan motsetninger kan overskrides med utgangspunkt i postkoloniale perspektiver, noe jeg diskuterer senere i avhandlingen.

posisjonerer seg selv aktivt utenfor. Hun tror og mener noe annet enn vennene og italesetter den religiøse virkeligheten annerledes. Det innebærer at hun ikke holder seg til spillereglene slik de er konstruert innenfor KRL-normaliteten, men konstruerer en flytende grense eller en mulig åpning: egentlig er det bare én gud som er delt.

Jeg skal nå analysere Sumatys utsagn ut fra den diskursteoretiske tilnærmingen. Nodalpunkter i teksten er gud(er), tro og hindu(istisk). Sumaty kretser rundt betydningen av disse tegnene, som er erfaringsnære for henne. Hun starter med å si at hun ”tror på alle guder”. Så presiserer hun at det ikke bare gjelder ”hinduistiske guder”. Dette er en nødvendig presisering i forhold til vennene, fordi hun i samtalen blir kategorisert som hindu. En venninne presser henne videre ved å påpeke at hun går med kors og dermed burde vært kategorisert som protestant, men en protestant kan bare tro på én gud slik det står i de ti bud. Sumaty presiserer videre ved å nevne noen av de gudene hun tror på: Jesus, hinduistiske guder, Buddha og Allah. Nok en presisering kommer. Selv om hun tror på alle guder, mener hun at det egentlig kun finnes én. Gjennom hele utsagnet betegner hun relasjonen til gud(er) som tro og har dermed tilpasset seg den hegemoniske ordbruken i KRL. Åtte ganger bruker Sumaty begrepet ”tro”, sju ganger om egne utsagn, én gang om venninnens utsagn. Gud(er) går igjen seks ganger. Hindu(istisk) tre ganger.

Sett i forhold til vennenes ordbruk, vil jeg karakterisere de nevnte tegnene som flytende betegnere som deltakerne i samtalen prøver å fylle med mening. Hva er gud? Hva er tro? Hva kan en hindu tro og fortsatt være hindu? Hvor mange guder går det an å tro på? Fra hvilke kontekster kan gudene hentes? Vennene bruker religionstilhørighet (protestant, hindu) som diskursive kategorier. Sumaty går med kors selv om hun ikke er protestant. Hun bidrar dermed til å destabilisere kategoriene protestant og hindu, og dermed hele konseptet med entydige diskursive religionskategorier og lukket religionstilhørighet. Hun har en annen tilnærming enn vennene. Det å ha et åpent forhold til de ulike religionene er erfaringsnært for Sumaty. Konseptet atskilte verdensreligioner, slik vi finner det innenfor KRL-normaliteten, er i denne sammenheng erfaringsfjernt.

Det sentrale motsetningsparet i teksten er én gud versus flere (alle) guder, det vil si monoteisme versus polyteisme. Innenfor Sumatys forståelse blir denne motsetningen overvunnet i og med at hun avviser at motsetningen er reell. Det går ikke an å lage en motsetning av noe som egentlig henger sammen. Dette er normalitet for Sumaty. Sumaty bruker ikke begrepene monoteisme og polyteisme. De er, i hvert fall i denne

sammenhengen, erfaringsfjerne for henne. Navnene på de ulike gudene er imidlertid erfaringsnære. I KRL-undervisningen er monoteisme og polyteisme derimot vanlig brukte begreper for å kategorisere ulike former for gudsforståelse.

Sumaty forteller om en tilsynelatende andregjørende erfaring, men det kommer fram at hun mener at de som setter henne i andreposisjonen, ikke forstår hva det egentlig dreier seg om. Hun er imidlertid selv med på andregjøringen ved aktivt å posisjonere seg som hun gjør, og det kommer tydelig fram at hun forstår hva det dreier seg om. Resultatet og utfordringen blir at hun i denne episoden blir ekskludert fra den dominerende diskursen og derfor ikke har definisjonsmakt. Jeg skal nedenfor vise hvordan hun forklarer og kontekstualiserer sin posisjonering.

Sumatys egen forklaring handler om at hun ved å si at hun tror på gudene i alle religioner (egentlig ”alle guder”) viser at det er sammenheng mellom ulike religiøse tradisjoner. Sammenhengen kommer også fram når hun sier at det egentlig bare er én gud, men at mennesker har delt seg opp i mange religioner. Hun har overskredet eller oppløst dikotomien monoteisme – polyteisme (én gud – alle guder). Samtalen førte til et forståelsesmessig brudd mellom Sumaty og de andre, for det er bare hun som tror slik hun gjør. De andre tror ikke på alle guder. Det går altså en grense: om en tror på ”andre” religioners guder eller ikke. I den konteksten Sumaty forteller om, fører hennes holdninger til andregjøring. Sett fra et annet perspektiv blir Sumatys agentskap tydeliggjort.

Jeg har allerede påpekt at Sumatys holdninger ikke er enestående i hindukonteksten. Jeg vil illustrere det med nok et eksempel. I forbindelse med at jeg skrev kapitlet om hinduisme til en fagbok (Nicolaisen 2004:194-254), intervjuet jeg Ravinea Kirupamurthy, 19 år gammel og tamil. Det hun sier, er på linje med Sumaty:

Jeg er veldig åpen i forhold til andre religioner. Jeg mener at religionene er forskjellig måter å se det guddommelige på. Moren min forklarte det for meg da jeg var liten. Hun sammenlignet det med å ha et telys. Hvis vi dekker telyset med noe som har forskjellig mønster, for eksempel en bolle, så kommer det lys ut i forskjellige former. På samme måte opplever menneskene det guddommelige på forskjellige måter. Hvilken religion en har, henger sammen med hvilken kultur en er vokst opp i. For innvandrere gir religionen identitetsfølelse. Ut fra religionen får man vite hvordan folk lever der man kommer fra.

Ravinea tenker som Sumaty. Mine funn bekrefter det Nesbitt (2010:81-97) fant om hinduers holdninger. Hun gjorde en undersøkelse om unge hinduers trosforestillinger og refererer

utsagnene "I believe in every God" (s. 83) og "In my house any god's obviously welcome ... God's God, there's one God out there, so that's what I believe in as well" (s. 83). Som tidligere nevnt fant Baumann og Salentin (2006:307) både dobbel og tredobbel religions-tilhørighet blant tamilhinduer i Tyskland, med ulike grader av overlapping. Dette fant de ved å spørre i hvilken grad informantene følte tilhørighet til en religion. En av tre så seg selv som bare katolikk, mens en av ni så seg som både hindu og katolikk i denne undersøkelsen.

Jeg spurte alle barna og deres foreldre eksplisitt om hvordan de så på andre religioner. Den eneste jeg ikke fikk *spurt*, var Sumaty, fordi hun selv brakte temaet på bane. Sumaty var også den som uttrykte seg klarest om dette. Det er viktig å merke seg hvilken kontekst hun setter utsagnet inn i, nemlig assosiasjon til fenomener hun selv synes er rare. Og så presenterer hun noe som andre synes er rart, nemlig Sumatys holdninger til andre religioner. Her er rammen vennekonteksten, og Sumaty blir posisjonert og posisjonerer seg på sin egen måte, som er annerledes enn de andres posisjoneringer.

Jeg skal nå presentere flere tekster fra intervjuene med Sumaty, tekster som underbygger, modererer og til dels motsier det som kom fram i nøkkelteksen. Sumaty er ikke nødvendigvis konsistent når hun i intervjukonteksten skal prøve ut det som hun alltid har oppfattet som selvsagt, naturlig og normalt. Men først et aldri så lite "hjertesukk" fra Sumaty. Hun har fortalt om gudene i hinduisme i klassen. Hun forteller at det var krevende fordi hun var nervøs og snakket for fort og for mye om de ulike gudene. Hun "fortalte og fortalte." Derfor skjønte ikke de andre så mye.

Sumaty: Det er så mange guder, og så spør de ofte hvorfor vi har så mange guder. De sier at alle religionene har bare én gud, og så har vi så mange.

Tove: Hva sier du da?

Sumaty: Jeg sier jeg veit ikke. Jeg vet egentlig ikke hvorfor men.

Det er en utfordring å forklare gudsbegrepet i hinduisme for andre når en ikke har vært vant til å sette ord på det. Her handler det om hvor vanskelig det kan være å forklare – i en ny kontekst – det som alltid har vært naturlig og selvsagt. Dette er en erfaring mange unge hinduer har hatt, slik også Gupta (2006:124-127) beskriver det. Det er en utfordring å forklare for mennesker med en annen bakgrunn enn en selv, det som er internalisert som selvsagt. Da Sumaty underviste om hinduisme i klassen og fortalte om de ulike gudene, ble hun utfordret til å forklare hvorfor det er så mange guder i hinduisme når alle andre

religioner bare har én gud. For hinduer flest handler deres tradisjon om praksis, der kunnskap overføres gjennom handlinger som daglig puja, overgangsriter og feiring av høytider. Det er vanlig å vokse opp innenfor en hjemmekontekst med utallige bilder og små statuer av de ulike gudene, der en kan velge å henvende seg til forskjellige guder ved ulike anledninger. Kunnskapen kommer via praksis og fortellinger knyttet til denne praksisen. De voksne jeg har intervjuet, sier at i deres barndom kom religionen ”av seg selv”. I KRL-undervisningen er det annerledes. Her handler det om å forklare tro og praksis ved hjelp av ord og begrunnelser. I intervjuutdraget ovenfor slo monoteismenormaliteten inn. Sumaty ble bedt om å forklare hvorfor hinduisme har så mange guder når ”alle religioner” har bare en. Sumaty uttrykker resignasjon, og kanskje avmakt, ved å si at hennes perspektiv har liten sjanse til å bli akseptert.

Et eksempel på Sumatys overgripende holdning til religioner er at hun to steder i det første intervjuet karakteriserer en venninne som ”hindu, men sikh” og ”sikh, men også er hindu”. Konteksten for utsagnet er Sumatys undervisning om hinduisme i klassen. En gutt i klassen som var hindu, ville ikke være med på opplegget fordi han ikke var religiøs og ikke kunne nok. Venninnen som er ”hindu, men sikh” kunne imidlertid mye om hinduisme og fortalte sammen med Sumaty. Jeg skal diskutere forholdet mellom hinduer og sikher senere. Her vil jeg peke på at Sri Lanka er Sumatys families opprinnelsesland. Hun har bakgrunn langt fra Punjab i India, der hinduer og sikher lever tett sammen. Sumatys holdning kan derfor ikke tilbakeføres til ”the continuing cultural fluidity of Punjab” (Nesbitt 2010:146). Dette er et eksempel på overgripende religiøsitet, i motsetning til klart atskilte tradisjoner. I motsetning til tankegangen ”én person – én religion”. Det kan også ses som et uttrykk for inklusivitet i hindutradisjonen.

Sumaty som tror på ”alle guder”, finner både likheter og forskjeller mellom religionene. Det følgende utsagnet er typisk for hva hun mener om dette spørsmålet:

Sumaty: Ja, nå som vi har etiske idealer, synes jeg det er ganske greit, for vi skulle skrive stikkord om alle religionene, hva vi mente om alle religionene, lage et skjema over alle religionene, og det var kjempegøy, for det var mye som stemte. Og jeg syns jødedommen og kristendommen stemte veldig. Og hinduismen og buddhismen stemte litt med islam. Og islam stemte også med kristendommen og jødedommen.

Sumaty viser til et sammenligningsskjema de har laget i klassen. Vi ser at Sumaty ble glad for at det var likheter mellom religionene. Når Sumaty skal sammenligne religioner, er det praksis hun fokuserer på:

Sumaty: Ja, jeg synes buddhismen ligner veldig mye på hinduismen. Det har læreren og sagt. Mye av levereglene er det samme, og det synes jeg og. Fordi jeg synes det nesten er det samme. Hinduismen og jødedommen har ikke så mye til felles som buddhismen og hinduismen. Så de har mye av det samme. Begge to tar av skoene når de går i templet. De vasker hendene og ordner alt, men det er litt med islam og det samme.

Sumaty synes det har vært spennende å lære om humanisme. I forbindelse med at hun snakker om det, peker hun på forskjeller og likheter:

Sumaty: Ja, vi har jo om etikk på skolen. Og vi har om humanisme og jødedom og kristendom og hinduisme og buddhisme. Men jeg synes ikke humanisme har så mye til felles med de to. De har ingen gud, og de mener at de velger å gjøre det rette selv. Og ... selv, og det stemmer ikke med hinduismen, altså. Og de kan spise alt.

Tove: Liker du å lære om humanismen?

Sumaty: Jo, fordi humanismen høres så fin ut. Det er frihet. Man kan gjøre det man selv vil. Jeg klager ikke for å være hindu lissom. Det er kjempegreitt det, men det er mye som høres veldig greit ut. Og de i klassen min, de fleste når jeg spør hvilken religion de har, jeg veit ikke helt jeg. Jeg trodde de fleste var kristne jeg. Men når jeg spør er du kristen, så svarer de jeg veit ikke hva jeg er. Og når jeg først hørte det, ble jeg litt sånn hæg. Jeg skjønnte ingen ting, men nå skjønner jeg at mange ikke er det, mange er døpt, men de er ikke kristne.

Sumaty viser til praksis også i forhold til humanisme. Humanister kan spise alt og har frihet til selv å velge det som er rett. Selv om Sumaty tror på alle guder, har hun klare forestillinger om hvor den enkelte hører til – når hun får tenkt seg litt om. Jeg viser til læreren som kjente en som var halvt kristen og halvt buddhist.

Sumaty: Jeg kjenner mange som er halvt kristen og halvt buddhist, katolikk og buddhist og katolikk og halvt hindu.

Tove: Du kjenner noen som er det?

Sumaty: Ja, moren er katolikk og ...

Tove: Og da tenker du at da er barna litt av hvert?

Sumaty: Ja (drar på det). De sier aldri at de er begge deler. De sier aldri at de tror på begge. En i klassen min hun er buddhist og katolikk, men hun tror mer på Buddha enn på Jesus. Så hun er buddhist, ikke katolikk. Så det er litt sånn forskjellig.

En må si at en tror på begge for å være begge deler. På tross av at Sumaty uttrykker et svært overskridende forhold til andre religioner, er hun tydelig på hvor den enkelte hører hjemme når spørsmålet blir satt på spissen. Hun er også tydelig på at hun selv er hindu. Da er det ikke lenger snakk om holdninger til andre tradisjoner, men fokuset er på identitet og gruppetilhørighet. Men det kan likevel være vanskelig å plassere individer med røtter i flere tradisjoner.

I det andre intervjuet spurte jeg henne om hun syntes det var mest likheter eller forskjeller mellom religionene. Sumaty synes mye er likt, men klarer for eksempel ikke ”å koble kristendommen og hinduismen og islam og sånn sammen”. Hun mener det er fordi kristendom, jødedom og islam har Abraham og profeter felles. Dessuten:

Sumaty: I buddhisme og hinduisme tenker man mer på livet etter døden, så tenker de litt på nirvana og karma og sånn. Og det har jeg aldri hørt at de har tenkt på i jødedom og kristendom og islam, der tenker de mer på det livet de har nå. Og at de møter i paradiset etterpå, eller i helvetet.

Selv om Sumaty sier at hun tror på alle guder, uansett hvilken religion de hører hjemme i, ser hun ikke nødvendigvis så mange likheter mellom de samme religionene. Dette kan ved første øyekast virke inkonsistent og overraskende, og kan muligens ses som en diskursbryter. Jeg vil peke på noen mulige forklaringer. En forklaring kan være at hun ikke klarer å trekke linjer fra hjemmekonteksten og praksisen der, til KRL-konteksten og teorien der. Kanskje de praksisene vi skal se at Sumaty beskriver nedenfor, ikke er så enkle å overføre til teori, særlig siden Sumatys teori ikke stemmer med KRL-fagets normalitetskonstruksjoner. Praksisen er en del av den gitte primærdiskursen, som i hovedsak er en praktisk, ikke en teoretisk diskurs. Men det kan også handle om at den åpne holdningen til andre religioner har fungert som et slags ”slagord” som ikke har blitt videre utdypet og diskutert teoretisk. Vi fikk imidlertid presentert noen teoretiske perspektiver i nøkkelt teksten. En tredje mulig forklaring er at i hindukonteksten er det et poeng at

religionene ikke behøver å være like for å bli sett på som ulike veier til frelse. Holdningen er det finnes mange og ulike veier til frelse og at mangfold ses som et gode. Med en slik forklaring framstår Sumatys utsagn logisk og konsistent innenfor hindudiskursen.

Jeg skal nå vise hvordan Sumaty begrunner sine holdninger. I det andre intervjuet fulgte jeg opp temaet om å tro på alle guder og viste til at hun sa at hun trodde på alle guder, ikke bare de hinduistiske, men også på Jesus, Buddha og Allah, og at hun mente at det egentlig bare er én gud som folk har delt opp i religioner. Sumaty bekreftet leende at hun fortsatt mener det samme.

Tove: Og så sa du at de andre i klassen synes du er litt rar som mener dette.

Sumaty: Ja, det syns de fortsatt.

Tove: Det syns de fortsatt. Og nå skal jeg spørre deg da: Er det noen andre i klassen som mener det samme som deg, eller er det bare du, tror du?

Sumaty: mmm ... nei, det er ingen som jeg har mest kontakt med, som mener det. De er mer sånn at de holder seg til sin religion og forsvarer sin religion. Hvis det blir noe opprør da mellom noen, hvis noen går og snakker om en gud, så da forsvarer ikke en venninne den guden. Da forsvarer hun sin gud. Det er jeg som står midt i mellom da.

Tove: Så du føler at dette er noe du står for som ingen andre står for?

Sumaty: Ja, for det er det jeg mener. Jeg tror på det jeg mener jeg.

Her poengterer Sumaty at hun har egne meninger, som hun står for. Det hun mener, mener hun skikkelig, samme hva andre måtte tenke om det.

Tove: Ja, har du tenkt noe på hvorfor du mener noe annet enn de andre?

Sumaty: Det kan jo hende fordi jeg blir påvirket av familien, som også tror på alle guder da.

Tove: Ja.

Sumaty: Og fordi vi er den slags type da som tror at det bare finns én gud og at folk har delt dem opp. Men vi tror jo liksom på de gudene i hinduismen, da.

Tove: Ja.

- Sumaty: Så vi tror på alle gudene.
- Tove: Tror du dette har noe med hinduismen å gjøre?
- Sumaty: Det veit jeg egentlig ikke. Når jeg tenker på dette, tenker jeg litt på filosofi.
- Tove: Ja. Kan du fortelle litt mer om det?
- Sumaty: Det er jo ikke sånn at jeg sitter og tenker på dette hele tida, men når jeg først kommer inn på et sånt tema, så. Det første jeg tenker da, er at det bare er én gud. Fordi det er jo litt merkelig da hvis det er så mange guder som det sies. Så det er bare det jeg mener da.
- Tove: Så det er det du mener. Så fortalte du også at du har vært i kirker på Sri Lanka og i Lourdes i Frankrike. Hvorfor tror du at foreldrene dine har tatt deg med dit når dere er hinduer?
- Sumaty: Fordi de tror også på Maria som den hellige jomfru, da. Og Jesus også. De tror på alle sånn. Derfor dro de da. Og så hørtes det ut som et veldig hellig sted. Så når vi først er i Frankrike, er det jo like greit å komme seg dit.
- Tove: Ja, og du syns jo det var veldig fint og.
- Sumaty: Ja, det var kjempefint.
- Tove: Men tror du det er fordel å tenke, når du har KRL, tror du det er en fordel å tenke sånn som du tenker, eller tror du det er en like stor fordel å tenke sånn som de andre i klassen? Skjønnte du hva jeg mente?
- Sumaty: Ja, jeg gjorde det. Men jeg, jeg tror det er en fordel å tenke sånn som jeg tenker. Da tenker jeg litt mer annerledes enn de andre. Og jeg tror også at de andre begynner å tenke litt over det jeg tenker, da. Kanskje ... den samme meningen og sånn. Jeg tror det er en fordel for meg å tenke som jeg tenker.
- Tove: Og når du snakker om det, tror du på en måte at KRL-timene blir bedre?
- Sumaty: Det vet jeg ikke egentlig. Kanskje de i klassen synes jeg er veldig surrete og litt sånn klønete da når jeg snakker om dette, men jeg står for det jeg står for, og det kan hende det blir bedre, men det veit jeg ikke egentlig.

Vi ser at Sumaty posisjonerer seg som en som står midt i mellom når det er diskusjon om hvilken gud som er best. Fordi Sumaty står for en overskridende tilnærming til denne problemstillingen, kan hun posisjonere seg annerledes enn de som står på hver sin side i

diskusjonen. Hun vurderer sin posisjon som enestående innenfor KRL-konteksten. Sumaty tror ikke at hennes standpunkt har sammenheng med hinduisme, men viser til at hun er påvirket av familien som tror på alle guder. De er den slags folk som tror at det bare er én gud og at det er mennesker som har delt opp tilværelsen i ulike religioner. Moren bekrefter i intervju at familien har dette standpunktet, og det bekrefter det jeg viste i 4.1 om betydningen av kollektivet og familien. Mor sier at de ofte går i kirken, og at hun har vært i et Mariatempel. Hinduer sier at det er én gud, men kristne ber til Jesus. Sumaty modererer seg imidlertid litt ved å si at de tror på hindugudene.

Hva kan grunnen være til at Sumaty ikke ser at hennes standpunkt har sammenheng med ”den store hindutradisjonen”, men finner sammenhengen i hjemmekonteksten? Forklaringen kan være at hinduisme for de fleste er praksis knyttet til familien, og at Sumatys holdninger er knyttet til den praksisen foreldrene har lært henne. Dette er et eksempel på hvordan hinduisme fungerer som ”a way of life” (Gupta 2006:139), ikke som læren om hva hinduer tror. Det å forholde seg åpent til andre religioner er en selvfølgelig og naturlig del av Sumatys hjemmekontekst, noe hun ikke tidligere har behovd å forklare eller stå til rette for. Hinduisme for Sumaty handler om praksis i hjemmekonteksten. Hinduisme som et abstrakt fenomen er hun ikke opptatt av når hun skal forklare meg hva hun står for. Jeg refererte tidligere til en av lederne i et hindutempel som sluttet seg til Sumatys syn. Sumaty har overtatt de holdningene til andre religioner som er dominerende i hjemmekonteksten, men hun har ingen trening i å argumentere teoretisk om dette i KRL-konteksten. Når hun lærer stadig mer om de ulike tradisjonene i KRL-faget, blir både forskjellene og likhetene tydeligere. Det ser ut til at hun mangler analytisk verktøy til å sammenholde dette med den åpne praksisen og de åpne holdningene hjemmet står for.

I tråd med det jeg har funnet, vektlegger også annen forskning hjemmekontekstens betydning for unge hinduer i diaspora. Nesbitt (2010:90-91) diskuterer hjemmets betydning for unge hinduers meninger og holdninger. Et av hennes eksempler er at når ungdommer refererer til Ramayana og Mahabharata, er det ikke originaltekstene de henviser til, men til formidling ved personer i miljøet, filmer og enklere engelske versjoner. De kjenner ikke originaltekstene, men den formidlingen som skjer i hjemmekonteksten. Slik er det også med Sumaty. Hun vet ikke hva skriftene og de lærde sier om andre religioner, men hun har opplevd familiens og miljøets praksis. Også Gupta (2006:65-83) og Engebriksen og Fuglerud (2009:91,96,98) bekrefter familiens og kollektivets betydning.

Jeg finner Pennes (2010:28-35) skille mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs klargjørende. Barn kommer til skolen med en primærdiskurs som bygger på de fortellingene de er oppvokst med, og som handler om hvordan de signifikante andre har lært barnet å forholde seg til tekster og fortellinger. På skolen møter barnet sekundærdiskursen. Om de lykkes på skolen, avgjøres blant annet av hvilket metaspråk de har med seg. Sumaty har med seg en primærdiskurs basert på foreldrenes holdninger til andre religioner slik hun har opplevd det i praksis. Hennes kunnskap handler om overgripende religiøsitet i praksis, at det er uproblematisk å besøke kristne kirker og pilegrimssteder, at det er naturlig å tro på alle guder, også de som hører hjemme i andre religioner. Hennes religiøse literacy handler om at det ikke er skarpe skiller mellom religionene og at det egentlig er én gud, som er delt. I møte med vennene og KRL-undervisningen gjelder ikke denne kunnskapen og krever å bli forklart. Sumaty er imidlertid ikke i stand til å argumentere ut fra grunntanker i hinduisme, fordi hennes religiøse literacy er knyttet til praksiserfaringer og er en naturlig og selvfølgelig del av hjemmekonteksten. Møtet med sekundærdiskursen i KRL-konteksten blir derfor både en andregjørende erfaring og en klargjøring av hennes egen posisjon. Hun opplever et brudd mellom synet på religion og hinduisme i hjemmekonteksten og skolekonteksten. Det har imidlertid vært nyttig å lære om filosofi i KRL. Sumaty har blitt opptatt av et filosofisk perspektiv på gudsforståelse, noe som har gitt henne nye impulser til refleksjon om egen bakgrunn. Hun kan betrakte gudsforståelse som et filosofisk spørsmål og gir uttrykk for at det er merkelig at det skal være så mange guder i hinduisme som det blir sagt. Fra én side sett kan det se ut til at hun er på vei til å akseptere det andregjørende perspektivet på gudsbildet i hinduisme. Normalitetskonstruksjonene i KRL har ført til usikkerhet. Men samtidig har hennes vurdering av egen posisjon styrket henne som selvstendig individ. Sumaty opplever å være alene om sine meninger og karakteriserer det som å stå midt i mellom. Hun posisjonerer seg på sin egen spesielle måte i forhold til KRL-normaliteten. På tross av det andregjørende aspektet gir det mening for henne å posisjonere seg på denne måten, fordi det er i samsvar med hjemmekonteksten som er inkluderende og overgripende. Hun framstår som et selvstendig individ innenfor det kollektivet KRL-undervisningen representerer. Samtidig divergerer ikke meningene hennes fra det kollektivet hjemmet representerer. Hun har funnet en måte å takle to til dels motstridende kontekster på. Normalitetskonstruksjonene i KRL har, for Sumaty, ført til selvrefleksjon, og det har kanskje også ført til at vennene har tenkt nye tanker. Når Sumaty forteller om kirkebesøk, besøk i Lourdes og om tro på Maria, gjengir hun imidlertid en overskridende diskursiv praksis som er vanlig blant tamiler. Sumatys holdninger er basert på mer enn

meninger. Den er basert på gyldig praksis innenfor hjemmekonteksten, tamillkonteksten og diasporakonteksten.

Sumaty har opplevd andregjøring, men ser samtidig sin posisjon som en fordel og som noe andre kan lære av. Fra et postkolonialt perspektiv kan vi si at Sumaty uttrykker håp om at det finnes et tredje rom, der motsetninger kan overskrides. Eller fra et diskursanalytisk perspektiv at hun uttrykker håp om å kunne forskyve grenser og skape en ny diskurs. Hun tror de andre har begynt å tenke over hennes meninger, og dermed får religions- og gudsforståelsene karakter av å være flytende betegner med et mindre stabilt innhold enn slik de tidligere har framstått.

4.2.1.4 Sumatys og fagets religionsforståelse

Jeg vil nå systematisere og tydeliggjøre forskjellene på Sumatys religionsforståelse og den religionsforståelsen jeg fant i KRL. Sumaty tror på alle guder, har en inkluderende religionsforståelse og utfordrer monoteismenormaliteten. Dermed representerer hun en alternativ, opposisjonell diskurs og passer ikke helt inn i den etablerte KRL-normaliteten, som er preget av og preger den tradisjonelle norske forståelsen av religion. For å tydeliggjøre ulikhetene mellom Sumatys religionsforståelse og normalitetskonstruksjoner i KRL, vil jeg nå diskutere noen motsetningspar, som jeg mener kaster lys over forholdet mellom Sumatys religionsforståelse og fagets religionsforståelse.

Atskilte verdensreligioner og overgripende religiøsitet: Jeg har vist at KRL-faget var organisert ut fra konseptet atskilte verdensreligioner med definerte tilhengere, noe som innebærer at det er tydelige grenser mellom religionene og at religionstilhørigheten er lukket. Jeg har vist at Sumatys religiøsitet er overgripende og bygger på praksisen i hjemmekonteksten, altså på levende religiøsitet i motsetning til konseptet atskilte monolittiske tradisjoner, og at dette kunne føre til at hun ble tillagt, og selv valgte, posisjonen som den andre. Jeg finner støtte hos religionspedagoger, som Jackson og Nesbitt, som har kritisert verdensreligionskonseptets dominans i undervisningen. Nesbitt (2010:149-50) setter det opp mot et konsept der basis er levende religiøsitet. Hun hevder at det blir et stadig større gap mellom religionsundervisning med basis i et forenklet verdensreligionskonsept og menneskers erfaringer. Hun underbygger sine standpunkter ved å sitere den erfarne religionspedagogen John Hull som sier:

It is clear that religious education is moving away from the phenomenology of religion toward the phenomenology of the life-world ... Constructs such as “Muslims” and

“Protestants” are no longer useful unless they are presented as a contribution to the formation of identity, a subjective development in which both religious diversity in the culture and implicit in the lived world of the young person will be combined. This “living religion” of the life-world is not the same as the actual religion of the old traditions (Hull 2003).

Også Chidester (2003:35-39) er kritisk til verdensreligionskonseptet, men argumenterer likevel for å bruke det på nye måter i undervisningen. Verdensreligioner må defineres videre og mer inkluderende, og de må forklares ut fra individers personlige erfaringer. Dette er i tråd med tre-nivå-modellen som er utviklet av Jackson og Nesbitt.

Sumatys hjemmekontekst tillater flytende overganger mellom religiøse tradisjoner, slik Baumann og Salentin (2006:307) pekte på var ganske vanlig blant tamiler. Sumatys åpne religionsforståelse og åpne praksis står i motsetning til KRL-normalitetens fokus på atskilte religioner med klare grenser dem imellom. Dermed er det på dette området et brudd mellom KRL-fagets og Sumatys religionsforståelse, mellom hjemmets og skolens verdier.

Når det gjelder overgripende religiøsitet, er det ikke bare hinduer som posisjonerer seg utenfor den dominerende diskursen. Det samme kan gjelde det, som fra et utenfraperspektiv, gjerne kalles senmoderne eller postmoderne religiøsitet. Jeg mener imidlertid det kan være mer klargjørende å ta utgangspunkt i et skille mellom tradisjonell og (sen)moderne pluralitet slik Skeie (1995, 2002) og Jackson (2003:3-4) gjør. Da handler den tradisjonelle pluraliteten, i vestlig kontekst, om at ulike religiøse og kulturelle grupper eksisterer side om side, mens den (sen)moderne pluraliteten handler om det mangfoldet vi finner i hvert enkelt menneske. I denne sammenhengen er det interessant at Nesbitt (2010:96-97) diskuterer David Smiths påstand om at hinduisme har en postmoderne karakter.¹⁰⁰ Smiths påstand er, i følge Nesbitt, at hinduisme tradisjonelt har vært postmoderne. Jeg mener det er lite fruktbart å bruke begrepene postmoderne og senmoderne om en tradisjon som på mange områder kan karakteriseres som tradisjonell. Samtidig synes jeg at det å diskutere Sumatys holdninger ut fra et nåtidig perspektiv er interessant, siden Sumaty – og vennene hennes – befinner seg i en (sen)moderne kontekst. Nesbitt er enig i Smiths påstand når det gjelder hinduismens åpenhet for valg når det gjelder gudsdyrkelse, siden hinduer kan velge hvilke guder de vil tilbe. Det er dessuten et mangfold av måter å forholde seg til gud på, og det er flere veier til frelse. Nesbitt hevder imidlertid at hinduisme ikke er i samsvar med postmoderne tenknings

¹⁰⁰ Nesbitt viser til Smith (1999) *Hinduism and Modernity*. Min utgave av Smiths bok angir imidlertid ”First published 2003”.

fokus på individualisme. Det ser hun som en motsetning til fokuset på kollektivet og dharma¹⁰¹ i hinduisme. Også Gupta (2006, kapittel 5) diskuterer utfordringer knyttet til kollektivet og individet, og Engebriksen og Fuglerud (2009:142-146) peker på at mens "majoritetsungdom forventes å gjennomføre en individualiserings- og frigjøringsprosess fra foreldre og familie, forventes minoritetsunge i større grad å underkaste seg kollektive normer og verdier." Nesbitt understreker at undersøkelser har vist at unge hinduer ikke har problemer med mangfold av meninger og verdensanskuelser, men at det kan diskuteres om dette kan tilbakeføres til hindutradisjonens åpenhet og fleksibilitet i historisk perspektiv, eller om det er et trekk ved moderne urbane ungdommer generelt. Da er Nesbitt mer på linje med Skeies og Jacksons fokus på senmoderne pluralitet. Det er vel sannsynlig at det for Sumatys vedkommende kan være en kombinasjon av religiøs bakgrunn og urban åpenhet. Vi så imidlertid at vennene til Sumaty ikke var preget av den moderne urbane åpenheten Nesbitt postulerer. Heller ikke Brömssen (2003:323-324) fant en slik åpenhet, men sier at forestillinger om "de andres" religion førte til "möten som inte är möten" der både nysgjerrighet og åpenhet var mangelvare. Hun sier (s. 324) at "Att träffas utan att mötas" kjennetegner elevene når det handlet om den religiøse dimensjonen. Som jeg har vist, stemmer dette med Sumatys erfaringer. Det er Sumaty som eventuelt står for den moderne urbane åpenheten, kombinert med hjemmekontekstens åpenhet.

Nesbitts tilnærming innebærer imidlertid at Sumaty kan passe inn, ikke bare i kategorien hindu, men også i kategorien senmoderne ungdom. Sumatys egen forklaring på hennes holdninger og meninger passer imidlertid bedre inn i en diskursiv praksis, sprunget ut av foreldrenes og familiens erfaringer fra Sri Lanka og i diaspora, det vil si sprunget ut av kollektivets praksis og tradisjonen, ikke ut av en individuell frigjøringsprosess. Det individuelle kommer fram i interaksjonen med vennene, ikke i forhold til familien. Men vi så også at Sumaty har stor sans for humanismens fokus på individet og dets valgmuligheter. Spørsmålet blir om Sumaty er åpen og inkluderende fordi hun er hindu eller fordi hun er en moderne urban ungdom, eller om det er en kombinasjon der det ene forsterker det andre. Uansett vil jeg konkludere med at hinduers åpenhet og overgripende religiøsitet kan være en utfordring for KRL-normaliteten.

Ekklusivitet og inklusivitet: Diana L. Eck (1995:166-199), som er professor i Comparative Religion and Indian Studies ved Harvard, skiller mellom tre ulike modeller for relasjoner

¹⁰¹ I hinduisme er det en forestilling om at det finnes en verdensorden, dharma. Innenfor dharma har alle sin plass med basis i klasse, kjønn og livsstadium.

mellom religiøse tradisjoner: eksklusivitet, inklusivitet og pluralisme.¹⁰² Jeg ser disse tre som nyttige redskaper innenfor religionspedagogikk. Ut fra en slik modell vil tradisjonell luthersk kristendomsforståelse stå for eksklusivitet. Sumaty derimot representerer inklusivitet. Foreløpig siste versjon av RLE-planen (2008:1) sier at "Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk". Antagelig er intensjonen til mange lærere å gi en likeverdig pluralistisk undervisning. En utfordring er mangel på forståelse for inklusiviteten i hindutradisjonen. Pluralistisk religionsundervisning kan lett bli at en likestiller ulike tradisjoner som blir sett på som eksklusivistiske og gjensidig utelukkende, altså at basis for forståelsen er en vestlig religionsmodell. En slik form for undervisning kan, i forhold til hindutradisjonen, karakteriseres som orientalistisk og andregjørende. En pluralistisk religionsundervisning må kunne inkludere både eksklusivistiske og inklusivistiske perspektiver på en likverdig måte, uten å andregjøre noen av tilnærmingene. En nærmere analyse av menneskers holdninger vil sannsynligvis avdekke at både såkalt eksklusivistiske og inklusivistiske tradisjoner kan være mangfoldige på disse områdene.

Monoteisme og polyteisme: Sumaty tror på alle guder, noe vennene har problemer med. Jeg har referert til en KRL-lærer som lagde en dikotomi mellom jødene, muslimene og de kristne som har én gud i motsetning til hinduisme som har mange. Hinduisme fikk andreposisjonen i motsetning til jødedom, kristendom og islam, som fikk førsteposisjonen og som var utgangspunktet for å snakke om gudsforståelser. Monoteisme som den mest ansette form for gudstro er innbakt i og forutsatt i vestlig kultur.¹⁰³ Dette underliggende premisset er så selvsagt at det er vanskelig å få øye på for de som befinner seg innenfor en slik forståelse. Muslimers spørsmål ved om de kristne er rene monoteister, og kristnes egen forståelse av monoteisme, kan muligens bidra til en diskusjon om ulike gudsforståelser og en mer åpen holdning til mangfold på dette området. Dikotomien monoteisme – polyteisme er selvfølgelig en utilbørlig forenkling. Dette diskuterer jeg i 4.2.2.

Tro/lære og praksis: Min påstand er at tradisjonell vestlig kristendomsforståelse med fokus på tro og lære gjennomsyrrer KRL-planenes tilnærming til religion. Som tidligere påpekt, står dette i motsetning til hinduisme som en praksisorientert religion. Jeg skal først trekke

¹⁰² Innenfor kristen religionsteologi er bildet mer komplekst. Her opereres det med en rekke ulike tilnærminger. Knitter. 2002. *Introducing Theologies of Religions* gir en innføring i og drøfting av ulike tilnærminger. I et religionspedagogisk perspektiv synes jeg imidlertid Ecks distinksjoner er tilstrekkelige.

¹⁰³ I samtale med en forsker med samisk bakgrunn kom det fram at lignende problemstillinger er aktuelle i forhold til tradisjonell samisk religion. Forskeren kjente seg umiddelbart igjen i problemstillingen jeg skisserte.

fram noen eksempler fra 2002-planen. Når det gjelder kristendom på mellomtrinnet, skiller planen, noe forenklet, mellom "Bibelen", "Kristendommens historie" og "Kristen livstolkning". Det siste punktet handler om praksis. Hinduismen på mellomtrinnet har fire strekpunkter, nemlig "begreper", "ritualer og tilbedelsestradisjoner", "kunst" og "utbredelse", der det andre relaterer til praksis. På ungdomstrinnet er planen tematisk organisert. Det eneste jeg finner om religiøs praksis på ungdomstrinnet, er "norsk misjon og diakoni" (8. klasse) og "kristen misjon og humanitært arbeid, og økumenisk arbeid i vår tid" (10. klasse). Det vil si at på ungdomstrinnet er 2002-planen så å si rensket for religiøs praksis. Religion handler om skrifter og lære. 2005-planen er noe tydeligere når det gjelder praksis. I kompetansemålene etter 4. og etter 7. årstrinn er det et punkt om religiøs praksis under alle religionene. Kompetansemålene etter 10. årstrinn er imidlertid svært vage i forhold til praksis. Ordet "praksis" nevnes en gang (s. 18): "gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion".

Mine funn om hinduers vekt på praksis bekrefter det Gupta (2006) fant. Han peker på forskjellene mellom hinduistisk og vestlig religionsforståelse, og sier at noen av hans intervjupersoner hadde begynt å tenke om religion på en mer vestlig måte, samtidig som praksis ikke forandret seg tilsvarende. Hans sentrale forskningsspørsmål var: "How does Hinduism as a belief system change when it exists in a Northern European cultural environment?" Han er opptatt av hvordan begrepsdanningen kunne forandre seg, mens religiøs praksis ikke forandret seg tilsvarende. I kapitlet "To Believe or To Do?" (s. 137-158) legger han vekt på at for hinduer er religion det en gjør. Intervjupersonene hans ga jevnt over uklare svar på spørsmål om hva hinduer tror på, mens de stadig kom tilbake til hinduisme som "a way of life". Det å være religiøs ble hovedsaklig forstått ut fra praksis og ritualer. Jeg antar at når praksis ikke forandret seg nevneverdig, skyldes det nettopp at praksis er det sentrale og dermed det som binder sammen fortid og nåtid, opprinnelseslandet og diaspora.

Lutheranere har vært vant til å tenke at det er tro som skiller mennesker, mens personer med annen religiøs tilhørighet kan se det på annen måte. Siden praksis er sentralt og viktig for mange, vil skiller på dette området ofte være mer avgjørende enn skiller når det gjelder dogmatiske spørsmål. I mitt hovedfagsarbeid om forholdet mellom muslimer og kristne i Norge (Nicolaisen 1989, 1990) fant jeg at muslimene i undersøkelsen la stor vekt på etikk og levereregler og hvordan dette kunne skille muslimer og kristne. Jeg registrerte en

opplevelse hos de muslimske intervjupersonene av at muslimer og kristne hadde mer felles på dogmatikkens enn på etikkens område (1990:125-134, 202), mens de kristne intervjupersonene var mer opptatt av dogmatiske forskjeller. Dermed ser vi at det ikke bare er hindureligiøsitet som ikke passer inn i KRL-normaliteten. Også i andre tradisjoner er praksis og religiøst liv i fokus, mens læren kan komme mer i bakgrunnen. Dette gjelder antagelig også for mange lutherske kristne.

Jeg har framstilt Sumaty som hindu og som representant for hindubarna. Det er viktig å ta med at hun er ungdom i en alder da mange tumler med livsspørsmål. Intervjusamtalene ga henne antagelig en mulighet til å artikulere og kanskje jobbe videre med noen av disse krevende spørsmålene. Som forsker har jeg fått anledning til å ta del i noen av de tankene hun gjør seg. Selv om tankene hennes ikke hele tiden framstår som logisk konsistente, betyr ikke det at hun er (kognitivt) forvirret. Det viser at hun jobber med krevende stoff og befinner seg i en utviklingsfase.

Jeg konkluderer med at det på mange områder er et skille mellom KRL-normaliteten og Sumatys religionsforståelse. Jeg fant to ulike religionsforståelser.

4.2.2 Gudsforståelse

Dette kapitlet handler om barnas – og hinduistiske – gudsforståelser sett i relasjon til undervisningens gudsforståelse. Resten av barna og noen foreldre kommer til orde. Vi så at Sumaty manglet en forklaring på at det er mange guder i hinduisme. Dette bekrefter Guptas (2006:135) undersøkelse, der det kom fram at det kan være en utfordring å forklare elementer i hinduisme. Gupta hevder at mange indiske foreldre lever i en annen kognitiv verden enn barna, som er vokst opp i Norge. Derfor har de problemer med å gi adekvate svar når barna spør om forklaringer. Innenfor familiens hindukontekst kreves det at en skal ta ting for gitt. Mange barn mangler derfor trening i å forklare, og de er ikke vant til å få forklaringer fra foreldrene. Når etnisk norske stiller spørsmål, blir unge hinduer ofte svar skyldig. Gupta sier (s. 126): ”The moment a Hindu and a Westerner enter into dialogue, a need arises for providing answers and explanations that are acceptable according to the understanding of the Western inquirer”. Familiens primærdiskurs er fortellende, ikke forklarende på det religiøse området, og det religiøse tas for gitt. Guptas intervjupersoner har imidlertid ikke erfaring med KRL-faget. Det er grunn til å tro at faget har medført at det er blitt økende etterspørsel etter svar som hindu-elever må forholde seg til, og at hindu-

elever får stadig mer trening i å finne svar. Gudsforståelser i hinduisme er eksempel på et tema ikke-hinduer ofte spør om og som det kan være en utfordring å svare på.

I april 2006 var jeg med Anands klasse på tempelbesøk i Sivasubramanyar Alayam. Elevene hadde forberedt spørsmål, og én spurte hvor mange guder det er i hinduisme. Jeg noterte meg at Anand smilte da han hørte spørsmålet. Han som tok i mot oss i templet, svarte: ”Vet ikke helt. I utgangspunktet har vi bare én. Det er Shiva. Det virker litt rart. Det skal være rart. Det er flere sannheter sammen. [...] Alle Gudene har sitt område. Det er lettere å forstå når vi er små. Pappa er hovedperson i hjemmet, ikke sant?” Han brukte familien som bilde på at hindureligionen er hierarkisk. Her ser vi også et eksempel på en inklusivistisk forståelse av sannhet. Flere sannheter kan opptre sammen.

Jeg har observert at lærere sier at hinduismen har mange guder og at hindu-elever sier seg enig når de blir spurt. I KRL-konteksten innebærer det at de posisjonerer seg som polyteister. Men gudsbegrepet i hinduisme er mer komplekst enn dette og kan ikke plasseres i den ene enden av en monoteisme – polyteisme dikotomi. I de klasseromsobservasjonene jeg har gjort, har jeg ikke opplevd at gudsbegrepet i hinduisme har blitt nyansert eller at forholdet monoteisme – polyteisme har blitt problematisert utover å se det som motsetninger. Men jeg har, som nevnt, observert at hinduismens gudsbegrep har blitt kontrastert med gudsbegrepet i de monoteistiske religionene. Etter å ha fortalt om monoteismen i jødedom, kristendom og islam spør en lærer: ”Er det noen religion som ikke har én gud?” Jeg har observert at de mange gudene i hinduisme er et tema ikke-hinduistiske elever er opptatt av og har merket seg. Forholdet mellom undervisningens framstilling av gudsforståelsen i hinduisme og barnas gudsforståelser er i sentrum i dette kapitlet. Det barna sier om dette, vil være påvirket av hva de har lært hjemme, hva de har erfart i praksis, hva de har lært i KRL-undervisningen og deres trening i og evne til å uttrykke seg verbalt om dette krevende temaet.

Monoteismenormaliteten og dikotomien monoteisme – polyteisme er utgangspunktet for analysene i dette kapitlet. Hvilke diskurser tilbys hindubarna? Hvordan posisjonerer de seg i forhold til ulike gudsforståelser? Er det sammenheng mellom framstillingen av hinduismens gudsforståelse i KRL-konteksten og barnas oppfatninger? De intervjuutdragene jeg skal presentere, har ulik karakter. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å få i gang en samtale om gudsforståelser i hinduisme for å finne ut hvordan barnas forståelser samsvarer med framstillingen i KRL. Det er forskjell på hvor godt samtalen fløt, fordi dette temaet er

krevende. Fokus i det følgende er de utfordringene gudsforståelsen i hinduisme representerer for barna og undervisningen, og jeg analyserer barnas utsagn i forhold til KRL-undervisningens dikotomiserende framstilling. Først vil jeg gi en kort presentasjon av gudsbegrep i hindutradisjonen.

4.2.2.1 Gudsbegrep i hinduisme

Jeg tar utgangspunkt i Diana L. Ecks framstillinger av ulike gudsbegrep i hinduisme, siden hun er opptatt av forholdet mellom vestlige og hinduistiske forestillinger om det guddommelige. Hennes tilnærminger er derfor klargjørende når jeg skal diskutere forholdet mellom KRL-undervisningens og barnas gudsforståelse. I *Darsan. Seeing the Divine Image in India* (1998) legger Eck vekt på at det hinduistiske gudsbildet omfatter både enhet og mangfold. Enhet i hinduisme er en annen form for monoteisme enn monoteisme i jødedom, kristendom og islam. Hun sier (s. 22) at hinduisme fra én side sett er radikalt polyteistisk, men at "India has also affirmed Oneness as resolutely and profoundly as any culture on earth" (s. 24). Enheten befinner seg imidlertid i en kontekst der det sterkt understrekes at den kan erfares og uttrykkes på utallige måter. Indisk monoteisme og monisme er annerledes enn Vestens monoteisme, den er "polycentric" og "pluralistic".

Encountering God. A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras (Eck 1995) er en sterkt personlig fagbok, som utforsker forholdet mellom ulike religioner, blant annet gudsbegrep. Eck sier (s. 57) at mange som er vokst opp i Vesten, finner det enklere å snakke om enhet enn mangfold når det gjelder gud, fordi det er lettere å forholde seg til én enn til mange. Hun forteller (s. 58-59) at første gang hun kom til Varanasi og erfarte mangfoldet, oppdaget hun sine egne forutoppfatninger om enhet, sin egen vestlige tenkemåte, som var basert på vestlige forestillinger om monoteisme. Det mest verdifulle er det enestående og unike. Det ene. Hun kaller det myten om monoteisme som ligger der som en forutsetning i kulturen: "... it is the powerful story we tell about reality, so powerful that we do not recognize it as our story" (s. 59). Denne myten har formet virkelighetsoppfatningen ikke bare hos religiøse mennesker, men også hos ateister, marxister og sekulære mennesker generelt, fordi det ikke bare handler om gud, men om hvordan vi tenker om mennesker "as individuals".¹⁰⁴

I hindutradisjonen blir ikke enhet og mangfold sett som motsetninger. Hvis noe virkelig er viktig, bør det gjentas, mangfoldiggjøres og ses fra mange synsvinkler. Det er mange av

¹⁰⁴ Hun viser også (s. 60) til Nietzsche (The Greatest Utility of Polytheism i *Joyful Wisdom*. New York: Frederick Ungar Publishing, 1960:178-180), som ser den underliggende monoteismen som en fare for menneskeheten, fordi den fører til rigiditet og stagnasjon i forestillingsevnen.

mye; guder, avatarer, veier til frelse, filosofiske systemer og skrifter. ”The profusion of gods and scriptures is matched by a polycentric religious life, social structure, and family structure. There is no one clear, unmistakable center. Manyess is valued; indeed, it is seen as essential” (Eck 1995:60). Et eksempel på dette er at kraften fra sentrale pilegrimssteder kan bli kopiert eller reduplisert, slik at de kan besøkes ulike steder i India. Det er nettverket av helligsteder som er betydningsfullt, ikke det ene helligstedet (Jacobsen 2003:205-207).

Eck (1995:46-47) bruker fortellingen om Krishna og gopiene til å illustrere at det ikke går an å fange gud i ett bilde. Krishna danser med gjeterjentene i skogen om natten. Han mangfoldiggjør seg, så hver enkelt gopi opplever at han er der kun for henne, men straks en av dem vil eie ham alene, forsvinner han.¹⁰⁵ Tilsvarende kan ikke mennesker fange gud i én forklaring eller én betegnelse.¹⁰⁶ Et mangfold av betegnelser kan imidlertid forklare noe. Den upersonlige ultimate Brahman som er nirguna (uten egenskaper), er samtidig saguna (med egenskaper) og bruker da navn som Vishnu, Krishna, Shiva og Devi. En tilbeder av for eksempel Shiva, vil kunne se Shiva både som ufattelig, den ultimate og som begripelig her og nå. Som både upersonlig og personlig. Som kraft og som person.

Hinduer snakker om én gud, men de snakker også om 33, eller 3306, eller 330 millioner guder. Dette handler om ulike perspektiver, i følge Eck (1995:61-63). Én eller mange er ulike perspektiver å betrakte det guddommelige fra, eller ulike måter å uttrykke seg på via menneskelig språk, som er begrenset når det kommer til det guddommelige. Den fulle guddommelige realitet kan ikke fanges i menneskespråk. Det er også slik at det guddommelige har mange navn og former, og at hver av formene har mange navn.

Hinduismens gudebilder og gudestatuer har gjennom tidene vært en utfordring for folk med ikke-hinduistisk bakgrunn. Det gjaldt de første europeerne som kom til India, og det kan, slik jeg har erfart det i mitt arbeid som lærerutdanner, gjelde norske grunnskolelærere. Hinduer går i templer for å se og bli sett av gud. Det foregår en utveksling av blikk (Eck 1998:6). Dette kalles darshan. Fuller (1992:59-62) forklarer forholdet mellom bilde og gud i hinduisme. Han sier at tankegangen er at guddommen er i statuen, og at statuen var tom før innvielsesseremonien. Men det betyr ikke at gud er fanget i statuen. Guds kraft er i statuen – og mange andre steder. En hindu tilber derfor ikke statuen, men guds kraft som er i den. Når en statue blir innviet, er det en bestemt guddom som installeres i den, derfor er det denne

¹⁰⁵ Fortellingen om Krishna og gopiene kan finnes i kap. 29-33 i *Krishna: The Beautiful Legend of God Srimad Bhagavata Purana Book X*. London: Penguin Classics 2003.

¹⁰⁶ Også i islamsk tradisjon sier en at gud har mange / hundre navn eller egenskaper.

gudens kraft som er i den spesifikke statuen. Som med Krishna og gopiene, kan imidlertid ikke det guddommelige fanges i en statue, eller noe annet sted.

Hinduer forklarer gudsbegrepet i tråd med Eck. Eksempler er Kanitkar (1989:93-97) og Prinja red. (1996:13), som sier at gud er én og mange, formløs, men likevel mulig å tilbe i mange konkrete former. Noen hinduer vil legge vekt på en personlig gud når de snakker om det guddommelige. Andre igjen vil legge vekt på det guddommelige som en kraft eller makt. ”Gud er en makt eller en kraft eller en inderlig glød”, sier Rashmi Chattree.¹⁰⁷ Hun sier videre at ”Guru og mantra er noe konkret som leder meg til meditasjonen der alt blir abstrakt og usynlig. Gleden – *anand* – blir igjen som noe konkret.”

Mange hinduer har en gud de setter høyest, den valgte gud, ishtadevata (se Eck 1995:73-76), og forskjellige familiemedlemmer behøver ikke ha den samme. Hinduer tenker at en har ulike behov når det gjelder relasjon til det guddommelige. Noen ganger trenger mennesker styrke, andre ganger en mor eller en venn. Derfor kan en velge å tilbe ulike aspekter av gud ut fra behov. Mangfoldet av tilnærminger til det guddommelige kommer fram når barna forteller om sin gudsforståelse.

4.2.2.2 Sangers måltidsmetafor

Jeg tok opp gudsforståelse i det første intervjuet med Sanger. Han gikk i 6. klasse og var 11 år. Det hadde ikke vært undervisning om hinduisme det skoleåret. I forbindelse med temaet religion som fenomen, ble hinduisme presentert som en religion med mange guder innenfor en monoteisme – polyteisme dikotomi. Det er bakgrunnen for mitt første utsagn i intervjuutdraget nedenfor. Sangers kunnskaper og tanker om dette temaet kom fram i løpet av samtalen. Etter hvert ble både Sanger og jeg så ivrige at vi i blant snakket i munnen på hverandre, og samtalen fløt godt.

Tove: Du, læreren sa at det er mange guder i hinduismen.

Sanger: Ja, jeg kan si at det er virkelig mange.

Tove: Det er noen som sier at det er én gud i hinduismen og. Som er bak alt.

Sanger: Bak alt. Ja, det er sant. Det er Siva.

Tove: Begge deler er sant på en måte?

¹⁰⁷ Intervju, Tove Nicolaisen (2004:251). Hinduismen i *Religioner og livssyn*. red. Eidhamar m. flere.

- Sanger: Fordi Siva giftet seg jo med en som kom fra jordkloden. Så ble henne gudinne. Så kom de andre. Så på en måte Siva ble født av Gud som er ukjent, anonym. Som ikke jeg vet en gang.
- Tove: Så bak Siva er det en ukjent, anonym?
- Sanger: Ja, bak Siva. Så kommer den kjente Siva. Så kommer den Gudinnen, og så kommer de ...
- Tove: (avbryter) Alle de andre. Så på en måte er det både mange og en.
- Sanger: Ja, hvis de mener at Ganesha og dem bare er sånn tillegg. Så, mat det er Siva. Og desserten det er de andre.
- Tove: Det var et flott bilde! Siva er hovedretten på en måte.
- Begge: (litt om hverandre) Og så kommer desserten!
- Tove: Er det noe forrett? Er det noe først?
- Sanger: Det er den anonyme.
- Tove: Det er den anonyme. Det bildet der, er det noe du har funnet på selv, eller har du hørt det av noen?
- Sanger: Det har jeg funnet på selv.
- Tove: Det har du funnet på selv, ja. Flott bilde da! Veldig fint!
- Sanger: Ja, jeg bare fant det ut nå.

Sanger forklarer gudsforståelsen i hinduisme ved hjelp av en måltidsmetafor, der ulike aspekter ved det guddommelige forklares som forrett, hovedrett og dessert. Å lage et slikt bilde viser modenhet hos en 11-åring, for som jeg har understreket, kan det være en utfordring for unge hinduer å forklare gudsbegrepet. Sanger peker på Siva som den viktigste guden, noe som er naturlig siden han er tamil fra Sri Lanka. Å sammenligne det guddommelige med mat, er en tanke som kan være nærliggende for en praktiserende hindu. Et element i gudstilbedelsen i templet er at en tar med seg mat som legges foran

gudestatuene. Senere i seremonien blir den velsignede maten delt ut og spist av deltakerne. Denne maten kalles prashad.¹⁰⁸

I intervjuet bekreftet Sanger lærerens påstand om at hinduisme har mange guder. Dette er Sanger stolt av. ”Ja, jeg kan si at det er virkelig mange,” sier han spontant. Stoltheten bekreftes også av den følgende fortellingen: Sangers lærer fortalte at det hadde vært konflikter i klassen, der elevene brukte religion for å disse (disrespect) hverandre. Muslimske elever kalte etnisk norske for ”jævla svinespisere”, og muslimer ble kalt ”koneplagere”. En gang ”slengte flere dritt” om Allah, Jesus og andre. Flere var med på denne krangelen, også Sanger som slengte ut: ”Vi har mange guder, og det er bedre!”

Sanger gjør imidlertid mer enn å bekrefte lærerens utsagn om polyteismen i hinduisme. Han forklarer gudsbildet på en slik måte at det blir noe annet enn ren etterligning av den hegemoniske framstillingen av hinduisme som polyteistisk innenfor en monoteisme – polyteisme dikotomi. Sanger bekrefter at det også kan forstås slik at det er én bak alt, og det er Siva. Men slik Sanger framstiller det i fortsettelsen, er det også en ukjent, anonym bak alt: ”Som ikke jeg vet en gang”. Selv om Sanger ikke bruker begrepet Brahman her, forklarer han likevel noe av det Brahman står for innenfor hinduisme. Ved å legge vekt både på Siva som den ene og på den anonyme som står bak Siva, uttrykker Sanger det polysentriske i hinduistisk gudsførståelse. Sanger posisjonerer seg tilhørende en tradisjon med mange guder, men med en utvidet forståelse, eller en forskyvning (Bhabha 2008a:127), i forhold til den forenklingen KRL-undervisningen kan representere. Han etterligner den hegemoniske forståelsen, men med betydningsfulle forskyvninger, der det polysentriske og det pluralistiske kommer fram.

Jeg tok opp gudsførståelse i intervjuet med Sangers foreldre. Da kom det fram hvilken primærdiskurs om gudsførståelse Sanger er vokst opp med, noe som forklarer hans evne til å skape den meningsfulle metaforen. Foreldrene pekte på at det er vanskelig å forklare hvorfor det er så mange guder i hinduisme, men de forklarte at gudene og deres familier som vi hører om i fortellingene, skal fortelle noe om samfunnet og om familielivet, om livet og om relasjonene. Hinduisme har mye stoff som kan hjelpe mennesker til å løse konflikter. I følge Sangers foreldre er Siva og Uma¹⁰⁹ de viktigste gudene. Mor viste til fortellingen om

¹⁰⁸ Prashad brukes også som egennavn, og 1700-talls tantrikeren Ramprasad sammenligner sitt forhold til gudinnen Kali med å spise sukker (*Bengalske sanger* 2005:99).

¹⁰⁹ Et aspekt ved eller utgave av Sivas hustru.

brødrene Ganapati¹¹⁰ og Murugan som skulle dele en mango og om hvordan denne fortellingen handler om konfliktløsning. Jeg gjengir fortellingen her, fordi flere av de tamilske barna trakk fram lignende fortellinger, og fortellingen kan belyse noe av bakgrunnen for deres gudsforståelse:

En dag kom vismannen Narada til Siva og Parvati på Kailasha-fjellet. Han ga dem en spesiell mango. Mangoen kunne ikke deles, men måtte spises av kun én person. Den som spiste mangoen, ville bli velsignet med kunnskap og visdom. Siva og Parvati bestemte at en av sønnene skulle få den, men hvordan skulle de avgjøre hvem? Hvordan velge et av barna? Etter å ha tenkt litt fant Siva på en plan. Den av sønnene som raskest klarte å reise rundt verden og kom først hjem, skulle få mangoen. Murugan ble svært opprømt, satte seg på påfuglen sin og startet turen rundt verden. Ganesha derimot ble ikke særlig opprømt. Han var skuffet over at faren ville la et løp avgjøre. Siden ridedyret hans var en rotte, visste han at han ikke kunne reise særlig langt og fort. Han tenkte en stund og gikk så til foreldrene og red tre ganger rundt dem. Siden foreldrene er hele universet, var tre runder rundt foreldrene det samme som å reise rundt hele verden. Foreldrene ble fascinert av Ganeshas tanker og handling og bestemte at han var den rette eier av mangoen.¹¹¹

Fortsettelsen er at da Murugan kom hjem og så at Ganesha hadde fått mangoen, ble han sur og forlot hjemmet i sinne. I stedet slo han seg ned på et fjell i Tamil Nadu. Etter noen måneder besøkte foreldrene Murugan og sa: ”Hvorfor trenger du en frukt når du selv er frukten?” Det betyr ”når du selv er visdom”. ”Du er frukten” på tamil er ”palam nee”. Derfor ble Murugans fjell kalt Palani.¹¹² Jeg ser denne fortellingen som et eksempel på hvordan fortellinger om gudene kan forstås metaforisk og være inspirasjon til konfliktløsning blant mennesker.

I fortellingene kan hindugudene oppføre seg som mennesker og til og med gjøre kritikkverdige ting. Hinduer sier at når til og med gudene kan gjøre det gale, skal det lære menneskene å være overbærende og tilgi dem som gjør galt. Et eksempel på en gud som har møtt kritikk, er Rama. Mange hinduer er kritiske til den behandlingen Rama gir hustruen Sita i Valmiki's Ramayana, en behandling som påfører Sita mye smerte (Nicolaisen 2000, 2006, Nicolaisen/Breidlid 2000, 2003, 2007, 2011). En indisk kvinne ga meg en alternativ forklaring og sa at selv om dette var vondt og urettferdig for Sita, var Rama og Sita guder, og derfor kan det kreves mer av dem enn av vanlige mennesker.

¹¹⁰ Ganapati er et navn på Ganesha/Pillayar.

¹¹¹ Fortellingen er funnet på <http://hinduismexplored.com/ganesha-muruga/> (side besøkt 03.09.10). Min oversettelse fra engelsk.

¹¹² Et viktig pilegrimssted for Murugan i Tamil Nadu. I følge Wikipedia besøker mer enn sju millioner mennesker dette pilegrimsstedet hvert år. <http://en.wikipedia.org/wiki/Palani> (side besøkt 11.04.11).

Hinduers holdninger til fortellingene om gudene, slik jeg har presentert det her, illustrerer hvilken kontekst hindubarn er oppdratt innenfor. Når Sanger har en slik bakgrunn, blir et mangfoldig og polysentrisk gudsbilde naturlig, normalt og en kilde til stolthet.

4.2.2.3 Kamelen om mangfoldet av guder

Jeg intervjuet Kamelen i 6. klasse i etterkant av en undervisningsbolk med fortellinger fra Det gamle testamente/Tanak i Bibelen, der blant annet gudsbegrepet i jødedom ble vektlagt. Intervjukonteksten er at Kamelen har fortalt meg om høytiden thaipongal, som han nettopp har feiret. Det er Gudene som har bestemt at denne høytiden skal feires, sier han. Jeg forteller at jeg har vært i India, og Kamelen sier at ”indiske folk” bader i Ganges. Så assosierer han videre til Himalaya som gudenes hjem. Deretter følger en replikkveksling om gudebilder. I følgende utdrag kommer det fram hvilke guder Kamelen kjenner til:

Kamelen: [...] Lakshmi gjør at vi får lært. Av Lakshmi får vi penger, ikke sant. Og av en gud får vi læring og følelse, sånn at vi lærer tamilsk og sånne fag.

Tove: Er det Sarasvati?

Kamelen: Ja, Sarasvati.

Tove: Og så Durka.

Kamelen: Durka, det er en av kjærestene til Murugan eller sånn. Han har to kjærester.¹¹³

Kamelen knytter gudene til praksis, høytider og hverdagslivet. Replikkvekslingen viser at det er komplisert å holde orden på gudene og aspektene av det guddommelige. Kamelen kjenner Murugan som er hovedguden i tamilenes tempel på Ammerud i Oslo. Der står han i sentrum med konene ved siden av seg. Kamelen nevner også Lakshmi, som er sentral i feiringen av dipawali. Han vet at det er en gud for kunnskap og er enig med meg i at det er Sarasvati. Han legger vekt på opplæring i tamil, og knytter følelser til det tamilske. Gudinnen Durka (også kalt Amman av tamilene) er sentralt plassert i Sivasubramanyar Alayam, men i intervjuet forveksler Kamelen henne med en av Murugans koner. I intervjuet med foreldrene i hjemmet forteller far at Murugan og Siva er familiens viktigste guder. Samtidig legger han vekt på at de ikke skiller: ”Gud er Gud”. Det lærte han av foreldrene. Derfor har han ikke noe imot andre religioner. Lengre ut i intervjuet kom det fram at

¹¹³ Murugans to kjærester heter Deivayanai/Devasena og Valli. Devasena er guden Indras datter, mens Valli er datter av en stammehøvding. Durka (Durga) regnes som regel for å være en selvstendig gudinne, ikke ektefelle til en mannlig gud, men kan også framstilles som Shivas hustru.

Kamelen har erfart at noen gjør narr av gudene i hinduisme og framstiller dem på en tullede måte. Dette tar jeg opp i 4.3.3.

4.2.2.4 Nathen om Siva og guden med elefanthode

Nathen definerte seg som en ikke-religiøs hindu. I intervjuutdraget nedenfor forteller han at de ikke ber hjemme, og derfor kjenner han rimeligvis ikke til om familien har en favorittgud. I intervjuet kom det imidlertid fram at han er kjent med Siva og med at Siva har en sønn med elefanthode. I KRL-timene posisjonerte Nathen seg tydelig som hindu og var svært aktiv. Han var til og med en av de mest synlige i timene, flink til å følge opp og gjøre lekser. Med bakgrunn i det jeg hadde observert i KRL-timene, ble jeg overrasket over hvor tilbakeholden han var i intervjuene og hvor lite han hadde å si i den konteksten. Når jeg lytter til båndet og leser intervjuteksten, er det slående at jeg må hale svarene ut av Nathen og at han er ubekvem i intervjusituasjonen. Jeg vet ikke hva som er bakgrunnen for at det ble slik. Jeg viser til at Nathen i en time har sagt at religion er ”noe man tror på”:

Tove: Hva er det man tror på? Hva er det man tror på i hinduismen?

Nathen: På Gud.

Tove: På gud, ja. Hvilken gud da?

Nathen: Mange forskjellige.

Tove: Mange forskjellige. Husker du navnet på noen av dem?

Nathen: Ja, én gud: Siva. Også (pause). Jeg husker ikke jeg egentlig.

Tove: Nei. Er Siva den viktigste tror du?

Nathen: Ja.

Tove: Og Siva har jo to sønner og da.

Nathen: Ja, den ene med elefanthue.

Tove: Ja, hva heter han?

Nathen: Jeg husker ikke jeg.

Tove: Vet du hvor mange guder det er i hinduismen? Er det mange?

Nathen: Ja.

Tove: Hvor mange tror du?

Nathen: Jeg veit ikke jeg. Sånn ca 100.

Jeg spør videre om han har hørt at noen hinduer sier at det er én gud, men det har han ikke hørt om. Nathen som alltid er ivrig i KRL-timene, viste seg å ha mangelfulle kunnskaper om gudsbegrepet i hinduisme. Han bekrefter at det er mange guder, men kjenner ikke til Murugan som er hovedguden i tamilenes tempel på Ammerud. Han bruker ”tro” om relasjonen til det guddommelige i tråd med KRL-normaliteten.

4.2.2.5 Anand om gudsbegrep og tempelbesøk

Anand har nordindisk familiebakgrunn. Da vi gjorde det første intervjuet i 7. klasse, hadde klassen nettopp vært på besøk i tamiltemplet Sivasubramanyar Alayam. Jeg var med og observerte. Vi snakker om hva som skjedde i templet og hvordan han som tok imot oss, forklarte gudsbegrepet.

Tove: Og så sa han at Shiva er den øverste guden. Er du enig i det?

Anand: Ja, men vi setter pris, vi setter høyt alle Gudene egentlig. Men det er jo lissom slik at Shiva er høyest og størst lissom.

Tove: For vet du at det templet på Ammerud er et Shivatempel?

Anand: Ja.

Litt lengre ut i intervjuet:

Tove: Så var det en i klassen som spurte: hvor mange guder er det i hinduismen?

Anand: Jeg vet ikke. Det er flere tusen.

Tove: Husker du hva han i templet svarte?

Anand: Han sa det er veldig mange guder, men at det egentlig handler om de mest populære da.

Tove: Det er mange, men det er også én sa han.

Anand: Ja, det er sikkert Shiva.

Tove: Ja, og det er litt mystisk og det skal være litt rart sa han. Synes du det er vanskelig å forstå?

Anand: Ja, det er litt rart ... ja.

Vi ser her at Anand sier at Shiva er den øverste guden i tråd med det som ble sagt på besøket i Sivasubramanyar Alayam. Gudsbegrepet har også vært tema i KRL:

Tove: Og så snakket læreren også om dette med mange guder, da. Og læreren sa at i hinduismen er det mange guder. Er du enig i det?

Anand: Ja, det er veldig mange guder der (ler).

Jeg spør om det også går an å si at det egentlig er én, og Anand svarer at mange sier at Shiva er ”alle” gudene. På spørsmål fra meg sier han at Shiva er viktig i familien hans. Jeg spør videre og får vite at også Krishna, Hanuman, Sita og Rama er viktige guder i Anands familie. Anand vet at Krishna og Rama er de mest tilbedte avatarene av Vishnu. Fortellingen om Rama og Sita er så kjent for Anand at han ikke kan huske når han første gang hørte den. Anand vet altså at i hinduisme er det samtidig én gud og mange. Anand som har lett for å le, bekrefter leende at det er mange. Samtidig kan det guddommelige ses som én, og Shiva kan være den ene. I Anands gudsforståelse er monoteisme og polyteisme perspektiver som ikke er gjensidig ekskluderende. Begge deler er like riktig, noe som viser at Anand har en polysentrisk gudsforståelse. Vi ser imidlertid at det var krevende for Anand å forklare gudsbegrepet. Dette er nok et eksempel på nye spørsmål det er vanskelig å finne svar på. I det neste intervjuet viser Anand at han er oppmerksom på det indre mangfoldet i hinduisme når vi snakker om hvilke guder en ber til. Han viser til ”srilankisk gudetenking”, der Shiva er hovedguden og modererer seg i spørsmålet om hvem som er den viktigste guden. Dette presenterte jeg i kapittel 4.1.3.

Jeg spurte Anands far om han har en favorittgud. Han svarte: ”Jeg tror på en høyere makt som ingen har sett. Jeg pleide å gå i det lokale templet i landsbyen. Det ingen har sett, men mange har tegna. Man kan ikke telle hvor mange tegninger, kan være millioner. Det er heldigvis ikke konflikt om bilder i hinduismen. Jeg liker Krishna best. Han snakker om kjærlighet, har hatt et skikkelig liv”. Vi snakker om Mathura, Krishnas fødested, der vi begge har vært. Farens svar viser at han ikke ser noen motsetning mellom det guddommelige som en høyere makt og som en personlig gud. Fortellingene om Krishna skildrer en guddom som har sterke relasjoner både til venner, kjærester og elskere. Faren er glad for at hinduisme ikke er som islam. Det er ingen konflikt om bilder i hinduisme.

I intervjuutdragene ser vi at Anand bekreftet at hinduisme har mange guder, han er kjent både med det personlige og det upersonlige gudsbegrepet, med at det samtidig er mange og én og at det er et mangfold innenfor hindutradisjonen. Anand uttrykker altså både det pluralistiske og det polysentriske. Anands forståelse av gudsbegrepet ser ut til å ha sprunget ut av hjemmekonteksten og er i samsvar med den store hindutradisjonen. Forståelsen har blitt utdypet i møte med mangfoldet i hindudiasporaen i Norge. Faren relaterer til praksis og tempelbesøk når han snakker om gud i hinduisme, ikke til lære, trosformuleringer eller skrifter. Han viser til tempelbesøk i Punjab i oppveksten, mens samtalen med Anand tar utgangspunkt i tempelbesøk med klassen.

4.2.2.6 Amrita om trimurti

Amrita gikk i 8. klasse da vi gjorde det første intervjuet, og hun synes gudsførståelsen kan være ”ganske forvirrende”. Spørsmålet har kommet opp i KRL-undervisningen, og Amrita synes det er vanskelig å forklare hvorfor de har så mange guder. Hun mener imidlertid at det er tre hovedguder, og at de andre gudene er skikkelser av dem, som at Rama og Krishna er skikkelser av Vishnu. Hun mener at det er ganske mange guder hvis en teller alle de små gudene.

Tove: Men så er det noen som sier at egentlig er det bare én som står bak alt. Har du hørt det eller?

Amrita: Jo, det har jeg også hørt, men jeg tror egentlig det er tre bak alt.

Tove: Ja.

Amrita: Brahma og Vishnu og Mahesh,¹¹⁴ men det er mange som tror at det er en gudinne bak alle dem igjen.

Da jeg intervjuet Amrita andre gang, hadde de akkurat hatt prøve om hinduisme. Jeg tar opp et spørsmål de fikk om gudsbegrepet: ”Forklar hvorfor det er så mange guder i hinduismen mens alle sier det er én gud”. Amrita bekrefter at i hinduisme er det både mange guder og én gud. Hun er den eneste som viser til trimurti-forestillingen,¹¹⁵ og hun skisserer alternativene at det er tre guder bak alt (trimurti) eller at det er en gudinne bak alt. Hun er usikker på hva som er riktig. Intervjuet med Amrita gir nok en bekreftelse på det pluralistiske og

¹¹⁴ Mahesh er et navn på Shiva.

¹¹⁵ For en diskusjon av trimurti-forestillingen, se Eck 1995:69-73.

polysentriske. Vi så igjen et eksempel på den forenklingen som oftest hevdes i undervisningen, nemlig at det er to muligheter, én eller mange.

Amritas mor sier at hun ser med respekt på andre religioner. Hun synes Gud er én. Det spiller ingen rolle om det er Jesus eller Ram. Alle sier egentlig det samme. Jeg spør om det er vanlig at hinduer ser slik på det. Hun bekrefter det. I intervjuet kom det også fram at Gudinnen settes høyt i Amritas familie.

4.2.2.7 Geeta om én og mange

Geeta viste i flere sammenhenger at hun kunne mye om hinduisme og at hun forstod mye. Hun er den av intervjupersonene som sa minst i KRL-timene. Det betød at hennes kunnskaper ikke kom fram i undervisningssituasjonen. I klassen var hun den stille og beskjedne, mens hun snakket mye i intervjuene. Sånn sett er hun Nathens motpol. Geeta viser til at det bare er én gud, men at denne guden har mange navn og mange måter å være på. Dette er hun ikke sikker på om lærerne forstår. Det var Geetas lærer som brukte hinduisme til å kontrastere monoteismen i de andre religionene. Læreren sa eksplisitt at hinduisme har mange guder i motsetning til andre religioner, og Geeta sa seg enig. Ved å nikke til lærers utsagn posisjonerte Geeta seg som ”den andre” innenfor monoteisme – polyteisme dikotomien. Dette er et eksempel på andregjøring og hegemoni i undervisningen. Fra det første intervjuet med Geeta:

Tove: Er det en gud som er viktigst i din familie? En sånn favorittgud?

Geeta: Vi ber til alle. Vi har ikke noen sånn favorittgud. Det de fleste hinduer tror, er at vi har én gud, da, men bak den ene Guden er det, ja, eller så tror noen at de har forskjellige navn. Men vi har egentlig bare én gud, men vi sier at det er flere og.

Litt lengre ut i intervjuet:

Tove: Læreren snakket om at i jødedom og kristendom og islam, så tror de på én gud. Og så spurte hun ”Er det noen religion som ikke har én gud, men flere?” Og da var det en i klassen som sa hinduismen.

Geeta: Ja.

Tove: Og da har jeg skrevet at du smilte og nikket.

(Begge ler)

Tove: I stad sa du at det er flere guder, men det er også én gud, ikke sant? Det er litt mere komplisert.

Geeta: Ja, vi har flere guder.

Jeg spør om hun tror lærerne skjønner det, noe hun er usikker på. Jeg kommenterer at de lærerne jeg har observert, har sagt at det er mange guder, men ingen har sagt at det også er en. Geeta svarer:

Geeta: Eller det er noen som har sagt at det, vi har én gud, men bak den ene Guden er det forskjellige ...

Tove: Ja.

Geeta: Hvordan sier man det på norsk? Hvilket ord?

Tove: Forskjellige aspekter, sier man noen ganger. Eller forskjellige måter.

Geeta: Ja, måter

Tove: å være på.

Geeta: Ja.

Tove: Jeg lurte noen ganger på om de som er lærere, skjønner det.

(Latter)

Geeta: Det vet jeg ikke.

Tove: Nei, ikke jeg heller.

I intervjuutdraget gir jeg to ganger uttrykk for at lærere kanskje ikke forstår gudsbegrepet i hinduisme ordentlig. Det kan diskuteres om det er rettferdig og rett. Amrita ble intervjuet på slutten av feltarbeidsperioden, og jeg hadde observert en del forenklete framstillinger av gudsbegrepet i hinduisme. Jeg hadde også hørt Amritas lærers andregjørende utsagn. Når jeg reflekterer over dette i etterkant, ser jeg at disse utsagnene kanskje var uheldige, fordi det aldri har vært min hensikt verken å henge ut lærere eller å framstille lærere som ”skurkene” i avhandlingen. Det mener jeg heller ikke at de er. Slik jeg har observert det, har alle lærerne hatt intensjoner om å lage god undervisning, og de har jobbet hardt for å få det til. Problemet er heller strukturene som ligger i bunnen for normalitetskonstruksjonene i faget. Utsagnene om lærerne var ikke planlagt på forhånd. I halvstrukturerte intervjuer der

samtalen flyter godt, er det fort gjort å komme utsagn som ikke er gjennomtenkte. I ettertid ser jeg at det kan være uprofesjonelt. På den andre side mener jeg det ville være etisk galt ikke å diskutere undervisningen fra et kritisk perspektiv med intervjupersonene, så alt tatt i betraktning, tenker jeg at mine utsagn kan aksepteres.

Vi ser at Geeta er en person som klarer å beskrive gudsbegrepet i hinduisme. Hun lærer om religion og kultur og har vært på leirer arrangert av Hindu Swayamsevak Sangh og Hindu Sevika Samiti. Læreren til Geeta mener imidlertid at hun ikke er så reflektert og ikke så god til å abstrahere. Dette må skyldes at Geeta er svært stille og forsiktig i timene.

4.2.2.8 Har gudene levd på jorda?

Noen av barna var opptatt av om hindugudene har levd på jorda og dødd på samme måte som for eksempel Buddha, Jesus og Muhammad. Jeg skal presentere Amritas og Sumatys tanker om dette.

Amrita: Buddha han levde på jorden, og han døde. Men Gudene i hinduismen de levde også på jorden, noen av dem, men jeg vet ikke hvordan de døde lissom. Siden de er guder, er det mange som tror at de ikke dør.

Tove: Ja, hva tror du?

Amrita: Det er litt vanskelig spørsmål egentlig. Jeg vet at Vishnu og Shiva og Brahma, alle de er i paradiset, de dør ikke. Men jeg lurar egentlig på om Krishna og Rama døde. Det lurar jeg ganske mye på.

Tove: Er det noen du kunne spørre om det? Er det noen som vet det, tror du?

Amrita: Nei, jeg spurte mamma en dag, og så sa hun at hun ikke visste og at når vi drar til India, kan jeg kanskje spørre farfar, for han vet veldig mye.

Så til Sumaty:

Tove: Vi har snakket om at hinduismen og buddhismen har mye felles. Hva er det som er forskjellig?

Sumaty: Forskjellig er at i buddhismen er det bare én gud. Og at Buddha levde virkelig. At noen så ham virkelig og kjente ham. Og i hinduismen er det flere guder, og ingen har sett dem og ingen har kjent dem. Det er akkurat som Jesus at noen kjente ham, og han ble født på jorda.

Tove: Men gudene i hinduismen. Tror du de har levd på jorda?

Sumaty: Jeg tror ikke at de har levd på jorda. Jeg tror at de alltid har vært i himmelen, fordi de ikke liker å bo på jorda. De synes det er et dårlig sted å bo på. Det er det jeg i hvert fall har sett på filmer.

Jeg tolker det slik at spørsmålet om gudenes status har sprunget ut av KRL-konteksten eller i hvert fall blitt aktualisert gjennom KRL-undervisningen. I KRL hører elevene om religionsstiftere som har levd, virket og dødd på spesifikke tidspunkt i historien. Hinduisme derimot har ingen stifter og ikke noe definerbart utgangspunkt. Gudene er heller ikke paralleller til stifterne av andre religioner; de er annerledes. Riktignok fortelles det at Vishnus avatarer som Krishna og Rama ble født på jorda for å bekjempe det onde, men dette skjedde i en annen tidsalder enn den vi lever i nå.¹¹⁶ Gudene ser nesten ut som mennesker, og noen ganger oppfører de seg som mennesker, men har de virkelig levd og dødd som mennesker? Det er tydelig at noen hindubarn kan oppleve dette som vanskelige spørsmål, som de gjerne ville hatt et svar på. Jeg ser dette som et eksempel på et tema som har blitt aktuelt i en kontekst med felles religionsundervisning.¹¹⁷

4.2.2.9 Barnas og undervisningens gudsforståelse

Jeg har vist at undervisningen representerer forenklinger av ulike gudsforståelser. Jeg har også vist at barna kan ha problemer med å forklare gudsforståelser i hinduisme og holde orden på alle gudene, men at de finner ulike løsninger: Sanger bruker en måltidsmetafor, Amrita legger vekt på trimurti, Geeta er opptatt av at det guddommelige viser seg på ulike måter. Sumatys inklusivistiske gudsforståelse ble presentert i nøkkelteksen.

Selv om barna har sett bilder og statuer av gudene i templet og kanskje hjemme, har noen av dem problemer med å forklare det de ser og, med unntak av Nathen, praktiserer. I intervjuene kom det fram at de ikke nødvendigvis kjente igjen gudene på bildene i læreverkene. Dette betyr selvfølgelig ikke at hindubarna er mer uvitende og ureflekterte enn andre barn. Jeg tviler sterkt på at flertallet av kristne barn kan forklare treenigheten og

¹¹⁶ Den tradisjonelle tenkningen om tid i hinduisme er syklisk. For det første er det en inndeling innenfor ulike tidsaldre (yugaer). For det andre utgjør fire yugaer en mahayuga. Skaperguden Brahmas dag består av 1000 mahayugaer. Tanken er at tiden er preget av forfall. Det er derfor tidsaldre må ødelegges og nye skapes. Vi lever nå i den siste delen av kali-yuga, den siste og dårligste tidsalderen innenfor en mahayuga (Jacobsen 2003:40-42).

¹¹⁷ Det er også andre temaer som aktualiseres i møtet mellom ulike tradisjoner, som parallelle og rivaliserende fortellinger i jødedom, kristendom og islam. Se Nicolaisen og Breidlid 2011.

kristologien. Barnas svar og forsøk på forklaringer kan imidlertid gi en pekepinn om hvor skoen trykker i KRL-undervisningen.

Når gudsbegrepet i hinduisme ikke blir forsøkt forklart i undervisningen, og det i tillegg blir presentert som en kontrast til monoteistiske religioner, får det preg av orientalistisk andregjøring, med den funksjonen å kontrastere ”vår” normalitet. At noen har mange guder, sier noe om de av oss som har én. Dikotomien monoteisme – polyteisme ble diskutert i forrige kapittel og skal ikke gjentas her. Sumaty sa at når hun tenkte etter, var det merkelig at det er så mange guder som det blir sagt. Vi vet ikke om Sumaty ville tenkt det samme hvis hun bodde på Sri Lanka, men siden hun er vokst opp i Norge, er det nærliggende å tenke at KRL-konteksten har spilt inn. Hun bruker stadig ordene rart og merkelig når hun snakker om disse tingene og jobber med å finne en meningsfull sammenheng mellom hjemmekonteksten og KRL-konteksten når det gjelder gudsforståelse. At Sumaty har begynt å stille spørsmål ved polyteismen i hinduisme ved å kalle det merkelig, kan også ses som etterligning (Bhabha 2008a:121-131) av koloniserende talemåter i KRL-konteksten. Jeg ser en forskyvning i mening når Sumaty uttrykker kritikk av dikotomien mellom det å tro på én gud eller flere. Lignende måter å reflektere på finner jeg også hos Sanger, Anand, Amrita og Geeta.

Ingen av barna bruker begrepene monoteisme eller polyteisme; de er erfaringsfjerne. Det er erfaringsnært å snakke om én gud, mange guder og å gjengi navnene på gudene. Dette har de antagelig med seg hjemmefra, og det er i tråd med Ecks begreper polysentrisk og pluralistisk, mens det ikke er i samsvar med KRL-kontekstens dikotomiserende tilnærming. I KRL, slik jeg har observert det, er en forenklet framstilling av ulike gudsforståelser dominerende, nemlig at gudsforståelser kan settes på formelen monoteisme versus polyteisme. Det er lite rom for overskridelse av disse motsetningene og av meningsforskyvninger. En polysentrisk tilnærming blir ikke brukt. Den hegemoniske forståelsen er så dominerende at verken ”gud”, ”monoteisme” eller ”polyteisme” kan få karakter av å være flytende betegner. Det er lite rom for kamp om betydningen av disse begrepene, og barna tilbys lukkede kategorier, som de slutter seg til i undervisningssituasjonen. Intervjuene viste at barna hadde mer komplekse forståelser. Det kan være ulike forklaringer på hvorfor undervisningen forenkler. At monoteismenormaliteten er dominerende er én forklaring. Dessuten kan lærerne mangle kunnskaper og forståelse. En tredje forklaring kan være at noen lærere synes hindugudene er eksotiske og spennende, og dermed understreker og rendyrker de denne siden ved hinduisme. Dette kan bli forsterket av

at ikke-hinduistiske elever ofte blir fengslet av de mange hindugudene og deres framtoninger. Å framstille hinduisme som annerledes, eksotisk og spennende er imidlertid også en form for orientalisme. Dette utdyper jeg i 4.3.3. En ekstra utfordring for lærere kan være at nordindere og tamiler setter ulike guder høyt. En hindu er ikke en hindu. Verken Siva eller Krishna er den viktigste guden for alle hinduer i Norge. Men det er også et internt mangfold blant tamiler og nordindere. Som nevnt tidligere behøver ikke alle familiemedlemmer å ha samme ishtadevata.

Jeg ville vite hva lærerne mente og spurte om gudsbegrepet i hinduisme er en utfordring i undervisningen. Én lærer syntes det var spennende med alle gudene, siden mange elever blir fascinert av det. Det er fint å få elevene til å fortelle historier om gudene. Dette er en bekreftelse på min påstand om at lærere kan like å eksotisere hinduismens gudsbegrep. Læreren trodde imidlertid ikke at hinduelever vil merke at monoteisme blir sett på som mest normalt i Vesten. De merker det ikke, fordi de favner mer. At hindu-eleven favner mye, er en interessant observasjon, men mine funn tyder likevel på at de kan ha andregjørende erfaringer knyttet til presentasjon av gudsbegrepet. En annen lærer var enig i at monoteisme blir satt høyest i Vesten. Denne læreren så gudsforståelsen som metaforisk. Det kan være vanskelig å få de elevene som ikke er hinduer, til ikke å se på det som latterlig, sa læreren. Hinduismen kan dermed framstå som useriøs, og det er veldig synd. En tredje lærer syntes gudsbegrepet var vanskelig, fordi det er så grunnleggende annerledes og fremmedartet for de fleste. Den læreren hadde også tenkt på at kristendommen kan være like rar for noen og nevnte treenigheten som eksempel. Den fjerde læreren syntes synet på det guddommelige i hinduisme var greit å forholde seg til. Selv om lærerne uttrykker ulike holdninger til gudsbegrepet i hinduisme, observerte jeg aldri at noen tok opp og diskuterte monoteisme – polyteisme dikotomien eller at de neddempet det eksotiske.

Med bakgrunn i funnene jeg har presentert i dette kapitlet, kan det stilles mange spørsmål: Hvilke diskurser om gudsforståelse tilbys hindubarna? Hvorfor forenkler lærere gudsbegrepet i hinduisme? Hvorfor presenteres monoteisme og polyteisme som motsetninger? Eller: Hvorfor må monoteisme være forklaringskonteksten? Jeg vil presisere at jeg ikke mener at gudsbegrepet i hinduisme skal innpasses i en monoteismeforklaring. Poenget for undervisningen må være å framstille det pluralistiske og polysentriske positivt og på rett måte.

Slik jeg har observert det, er KRL-fortellingen om gudsbegrep en forenklet fortelling der det lett kan forstås som mer høyverdig å ha én gud enn å ha mange. Hindubarna reagerer ulikt på denne fortellingen. Sumaty har begynt å tenke over hvorfor det må være så mange guder i hinduisme, mens Sanger uttrykker stolthet over at han har så mange guder. Flere av barna har en alternativ fortelling der de både bekrefter og forskyver betydningen i den hegemoniske diskursen. Barnas og undervisningens gudsforståelser er avvikende, og det er lite samsvar mellom gud i hinduisme og gud i KRL.

4.2.3 Forholdet til andre religioner

I mars 2009 intervjuet jeg presten i Sanatan Mandir Sabha om hans syn på andre religioner. Svaret hans er i tråd med en vanlig oppfatning blant hinduer: Han respekterer alle religioner som sin egen, siden Gud er i alle religioner. Gud er jo bare én, både synlig og usynlig. Hinduer mener at alle religioner har samme mål, selv om målet ikke alltid er klart. Som hindu overtaler han aldri noen til å konvertere. Folk må komme av seg selv.

Jeg skal nå presentere hvordan intervjupersonene posisjonerte seg i forhold til andre tradisjoner i teori og praksis. I intervjuene tok jeg opp de tradisjonene det hadde blitt undervist om i tiden før intervjuene. Dessuten trakk barna selv fram noen tradisjoner. Jeg presenterer først de fire barna med tamilsk bakgrunn, så de tre med nordindisk, fordi tamiler og nordindere har ulik erfaring med religionsmøter i opprinnelseslandet og i diaspora. Barna bærer med seg hjemmekontekstens holdninger og praksiser, det vil si en primærdiskurs som er preget av foreldrenes og storfamiliens erfaringer fra Punjab i India og fra Sri Lanka, fra det transnasjonale familienettverket og fra Norge. Barna har også gjort sine egne erfaringer i hjemmekonteksten, KRL-konteksten og vennekonteksten. Dermed filtreres primærdiskursen gjennom barnas egne briller. Under alt dette ligger ”den store hindutradisjonen” som en abstrakt størrelse. Derfor skal jeg først si noe generelt om syn på andre religioner innenfor hindutradisjonen. 4.2.1 og 4.2.2 handlet mye om konkurrerende diskurser. I det følgende er fokuset annerledes, og den sentrale tilnærmingen er den fortolkende antropologiske.

4.2.3.1 Inklusivitet i hindutradisjonen

Et kjennetegn ved hinduisme er at det er en inkluderende tradisjon som gjennom tidene har tatt opp i seg en rekke nye elementer (Jacobsen 2003:18-33). Jeg skal ikke gjennomgå historien om hvordan hinduer har forholdt seg til nye bevegelser og andre tradisjoner, men peke på noen trekk fra nyere tid som kan forklare de holdningene dagens hinduer har. Jacobsen (2009b:8) sier at mange hinduer i Norge ser følgende verdier som sentrale for

hinduisme: ritualer, toleranse, likhet, visdom, guddommelig mangfold og åpenhet for at det guddommelige kan manifestere seg overalt og på overraskende nye måter. Dessuten (s. 11): ”På sitt beste er hinduismen en pluralistisk, inkluderende og grunnleggende human religion. Hinduismen har gitt mange av de ypperste bidrag til menneskehetens religiøse fellesarv, slik som religionsfilosofi, meditasjonstradisjoner, forestillingen om et guddommelig selv, analysen av materien, kunst, musikk, yoga, gudinneforestillinger, hellig geografi, enhet i mangfold og en unik rituell forståelse av verden.” Både Eck (1995:75) og Jacobsen (2003:18,23,255) bruker toleranse som et kjennetegn på hindutradisjonen. Jeg har imidlertid valgt ikke å bruke toleransebegrepet som analytisk redskap,¹¹⁸ men bruker det noen steder på en hverdagsspråklig måte. Jeg har valgt å bruke inklusivitet om hindutradisjonen på samme måte som Eck (1995:166-199), og jeg bruker også begrepet mangfold. Thomas Hylland Eriksen (2007:111-130) har et interessant innspill om hvordan kulturforskjeller kommer til uttrykk i det offentlige rom. Han mener å finne at mangfold vanligvis brukes positivt, mens forskjell brukes når det er snakk om mindre ønskelige eller uønskede former for kulturell variasjon. Bahbha (2008b:155-157), på sin side, er kritisk til begrepene diversity (mangfold) og multiculturalism (flerkulturalitet), fordi han mener at disse begrepene blir brukt til å essensialisere forskjeller. Jeg har imidlertid funnet at mangfold og inklusivitet er mest klargjørende når jeg skal karakterisere hindutradisjonene.

Jacobsen (2009b:21) er opptatt av hinduismens åpenhet i forhold til eksklusiviteten i jødedom, kristendom og islam: ”En inkluderende religiøs identitet har et uproblematisk forhold til mangfold og kan oppfatte mangfoldet som et uttrykk for guddommelig overflod og glede, mens ekskluderende religiøse identiteter ofte er forbundet med sjalusi og frykt for mangfold”. Han viser til (s. 11) at hinduisme bygger på andre forutsetninger og viser en annen utvikling enn de tre søsterreligionene jødedom, kristendom og islam. Som historisk tradisjon har hinduisme inkorporert nye elementer og legitimert dem, gjerne med henvisning til Veda. Det som gjerne kalles neohinduisme, oppstod som en reaksjon på møtet med kristne og vestlige religionsforestillinger i kolonitiden. Disse reformbevegelser har påvirket hinduismens hovedretninger vishnuisme, shivaisme og shaktisme og har ført til endringer i den brahminske kjernetradisjonen. Mange vil kalle dette hinduismens renesanse (Jacobsen 2003:234).

¹¹⁸ Se Geir Afdals doktorgradsavhandling (2006) om ulike forståelser av toleranse. Derrida var for øvrig kritisk til toleransebegrepet og foreslo gjestfrihet som et bedre alternativ. Gjestfrihet tok han fra Kant (Se Borradori 2003:16-17, 55, 127-130, 161-162).

Hinduisme er både en presteorientert og en guruorientert religion. Mange guruer mener at gud overstiger religion og navn, fordi gud er en og den samme uansett. Siden den guddommelige åpenbaringen ikke ses som avsluttet, kan guruer tale med guddommelig autoritet (Jacobsen 2009b:19-21). En representant for neohinduisme er Ram Mohan Roy (1772-1833), som framhevet hinduismens inklusivitet og mente at den samme gud tilbes i alle religioner. Han sto for en filosofisk framstilling av hinduisme basert på Upanishadene, og hadde lite til overs for ritualer og tilbedelse ved gudestatuer. Ramakrishna (1836-1886) derimot så puja til Kali som essensielt, samtidig som han så det guddommelige som universelt. Alle mennesker burde følge sin egen vei, mente han. Vivekananda (1863-1902), som var den første hinduguru med suksess i Vesten, så hinduisme som en kombinasjon av Vedantafilosofi og sosialt arbeid (seva). Ifølge Jacobsen (2003:241) er Vivekananda skyld i mange misforståelser om hinduisme i Vesten, som at hinduisme først og fremst er en filosofi og at Østen er åndelig, mens Vesten er materialistisk. Vivekananda har imidlertid også hatt stor påvirkning på engelsktalende indere.¹¹⁹

India er som et religiøst skattkammer, der hinduisme, buddhisme, jainisme og sikhisme oppstod. Her er stammefolk med sine tradisjoner, og kristne, muslimer og parsere har en lang tilstedeværelse. Selv om flertallet av befolkningen er hinduer, har India en lang historie som et religionspluralistisk samfunn (Jacobsen 2009b:22). Det innebærer at indiske hinduer ikke bare tilhører en åpen og inkluderende tradisjon, men at mange har interreligiøs og interkulturell praktisk erfaring, det vil si at mange har trening i samhandling med mennesker fra andre tradisjoner.

Også på Sri Lanka skjedde det en revitalisering av hinduisme med utspring i shivaisme, som er den dominerende retningen (Jacobsen 2009b:63-66). Arumuga Navalar (1822-1879) er en representant for dette. Ifølge Jacobsen drev både portugiserne og nederlenderne kristen misjon, og under portugiserne var det et sterkt press om å konvertere, noe mange tamiler gjorde. Mange tok utdanning på kristne skoler, og flere fikk arbeid gjennom kristne organisasjoner. Selv om Navalars bevegelse var en reaksjon mot dette, hadde Navalar en åpen holdning til kristendom. Han viste til fellestrekk mellom hinduisme og kristendom, men mente at hinduisme var overlegen. Han sammenlignet Murugan og Jesus, og la vekt på at shivaisme er monoteistisk med "Shiva som allmektig, allvitende, allestedsnærværende og full av nåde" (Jacobsen 2009b:65). Navalar jobbet for utdanning av tamiler og for fornying

¹¹⁹ Når hinduer slutter seg til elementer i Vivekanandas framstilling av hinduisme, er det kanskje problematisk å opprettholde perspektivet misforståelse når det blir brukt om en inklusivistisk tradisjon.

av religiøs praksis, han innførte fellessang og barnesang i templene. Norske tamilers erfaringer handler om at tamiler kan være både hinduer og kristne, og mange familier er flerreligiøse (Luchesi 2008:92). Tamiler understreker gjerne at borgerkrigen ikke handlet om religion. Derfor er det ikke vanlig å uttrykke motvilje mot buddhister og buddhisme.

Sammenfattende kan vi si at det er vanlig blant hinduer å mene at det guddommelige kan vise seg i mange former, og at det er mange veier til samme mål. Derfor kan hinduer oppsøke ikke-hinduistiske helligsteder for å oppleve en guddommelig atmosfære og guddommelig kraft. Denne inkluderende religiøse praksisen finner vi også i diaspora. Hinduer flest tenker at det er mange veier til frelse. Hinduer kan følge ulike veier eller en kombinasjon av veiene, og de kan tilbe ulike aspekter ved det guddommelige. Dette mangfoldige synet på gud og frelse blir gjerne utvidet til å omfatte guder og frelsesveier i andre religioner.

4.2.3.2 Sanger om andre religioner

I forbindelse med at temaet ”Hva er religion?” ble tatt opp i klassen, brukte læreren til Sanger, Nathen og Kamelen et bilde om hinduisme. I det første intervjuet med Sanger viser jeg til dette, og vi har en samtale om religion.

Tove: Da dere hadde om religion, skrev læreren opp en påstand: Religion er noe Gud har funnet på. Så var det en elev som sa: Det kan være noe menneskene har funnet på. Hva syns du om de to utsagnene der?

Sanger: Det kan være helt sant at det er noe menneskene har funnet på. Kanskje det, kanskje ikke. At Jesus gikk opp til himmelen, det kan også være funnet på.

Tove: Det er ikke godt å vite.

Sanger: mmm

Tove: Og så refererte læreren til en hinduguru som sa at de ulike religionene er som bilene på en motorvei. De ser og høres forskjellig ut, men de skal den samme veien. Forstod du det bildet?

Sanger: Ja, jeg forstod det.

Tove: Er du enig i det?

Sanger: Jeg er enig i det. De sier forskjellige måter. Det er forskjellige personer. For eksempel Jesus og Murugan, det går ikke sammen. Men akkurat de samme

religionene de kommer til et punkt. Og det punktet kommer kanskje alle til å vite. Kanskje ti generasjoner til.

Tove: Hvordan er det da du ser på andre religioner?

Sanger: Jeg ser på andre religioner som nytt.

Tove: Og da tenker du på?

Sanger: Da tenker jeg på at alle er likt. Det er ikke sånn at først kommer hinduismen, så kom kristendom, etter der så kommer buddhisme, lissom. Alle kom på en rett strek lissom. Den må være kjempelang da.

Tove: Ja, den må det. Det er mange religioner. Men du mener at på en måte har de det samme målet da?

Sanger: Ja.

Tove: Er alle religioner sanne?

Sanger: Kan, kan ikke. Det spørs om at vi klarer å finne ut om det er sant eller ikke.

Jeg spør Sanger om dette er noe de snakker om hjemme. Han svarer at de kanskje gjør det. På TRVS snakker de en gang i blant både om hinduisme og om andre religioner. Jeg spør Sanger om han tror at alle i klassen er enig om at religionene er på like linje. Han er sikker på at det er forskjellige meninger, men understreker at han holder på sitt, på det han tror på. Andre kan mene at deres religion kommer først. Dette gjelder også hinduer. Han tror ikke at alle hinduer mener det samme som ham. Han har hørt hinduer si at hinduisme er best, men han har også hørt hinduer som er enig med ham. Han er klar over at det er ulike meninger blant hinduer. Sanger er flink til å finne bilder som kan illustrere poengene hans. I dette tilfellet er det snakk om en lang strek som viser at alle religioner er likeverdige. Han ser religionene som forskjellige; Jesus og Murugan er ikke det samme. Samtidig legger han vekt på at alle tradisjoner er like nye. Han kunne like gjerne sagt at alle er like gamle, eller at ingen er mer opprinnelig enn andre. Poenget hans er, slik jeg tolker det, at alle er like mye verdt. Sanger reflekterer også om sannhet.

Sanger tror han er alene i klassen om å ha de meninger har. Han posisjonerer seg dermed utenfor det han ser som den dominerende diskursen. Vi har sett at Sumaty var opptatt av at hun var alene om meningene sine. Begge er altså opptatt av at de er annerledes, og de framhever at de har egne meninger, noe som kan ha basis i hjemmekonteksten. I intervjuer

sa både barn og foreldre at de mente at de selv var respektfulle i forhold til andre, mens de andre ikke var like respektfulle i forhold til dem. Poengteringen av å ha en selvstendig posisjon kan også forklares med at Sanger og Sumaty er ungdom som prøver å finne "sin egen vei".

Nå følger en sekvens fra det andre intervjuet. Sanger har holdt foredrag om hinduisme i klassen. Blant tilhørerne var faren, onkelen og jeg. Sangers foreldre synes det er viktig at Sanger lærer om hinduisme. De er engasjert i formidling av både religion og kultur. I intervjuet framførte Sanger foredraget for meg ut fra den PowerPoint-presentasjonen han hadde laget. Vi så på bildene og diskuterte foredraget. Her kommer litt av foredraget:

Sanger: Så er det hellige ord uttalt av berømte hindumenn. "Selv om de ulike religionene som finnes i verden, har forskjellige form for tilbedelse, er de egentlig det samme". Det sa Swami Vivekananda.

Tove: Er du enig i det eller?

Sanger: Ja, for uansett det, hvis du sammenligner islam, kristendom og jødedom sammen, så er det nesten samme retning, for de hadde Moses, Ibrahim som er i islam, men Abraham på norsk. Men på jødedommen og der, så er det nesten det samme. Og buddhismen kom jo fra da Murugan ble Buddha da han kom til jorda. Så nesten alle er på samme retning, men de vises på forskjellige måter. Så jeg er helt enig.

Sanger viser her til Vivekananda. Han trekker en interessant parallell til Midt-Østens religiøse tradisjoner og ser sammenhenger mellom disse. Felles skikkelser er med å skape likhet mellom de ulike religionene, mener Sanger.¹²⁰ Sanger sier også at Buddha er en avatar av Murugan. Det er en forestilling i hinduisme at Buddha var en avatar av Vishnu, men det Sanger sier her, er ukjent for meg og andre jeg har sjekket med.¹²¹ Det kan være at han refererer til lokale familietradisjoner eller at han har misforstått. Å koble Buddha og Murugan kan i og for seg være nærliggende. Det viktige helligstedet Kataragama på Sri Lanka er felles for buddhister, hinduer og muslimer. Her ligger et Murugantempel og et Buddhatempel side om side (Frydenlund 2003). Dessuten kan, som nevnt, Buddha kobles som avatar til Vishnu innenfor vishnuisme. Sanger kan ha fått med seg at Buddha regnes som en avatar av en sentral hindugud og har koblet det igjen til Shiva, som er hovedguden

¹²⁰ Fortellinger om felles skikkelser kan være parallelle, og de kan være motstridende og rivaliserende. Se Nicolaisen og Breidlid 2007:48-66 og 2011:327-404.

¹²¹ Knut A. Jacobsen, Iselin Frydenlund og Pulendran Kanagaratnam.

for tamilene. Dette kan ses som eksempel på hvordan forestillinger fra ulike tradisjoner sammenkobles, noe som er vanlig i østlige kontekster. Et eksempel på dette er at da hinduisme og buddhisme spredte seg fra det indiske området, var det som en felles kulturell tradisjon (Kulke/Rothermund 1993:152-61).

Jeg tok opp synet på andre religioner med Sangers foreldre. De påpeker at de ikke har noe i mot andre religioner, men at de fleste andre religioner er imot hinduisme. Mange bytter *fra* hinduisme, men ikke *til*. Det er også vanlig med ekteskap på tvers. De forteller at en må bli muslim hvis en skal gifte seg med en muslim, mens hinduer ikke har slike krav. De er ikke i mot andre religioner ”så lenge man ikke blir sta. Da blir ikke vi heller sta”, sier de. Det går igjen i flere intervjuer at hinduer framhever sin egen respekt for andres religiøse tradisjoner. Samtidig legger de vekt på at ”de andre” ikke er tilsvarende åpne og respektfulle i forhold til dem.

Familien har vært i Lourdes, og de har besøkt en svart Maria. I Sri Lanka gikk de med kristne venner i kirken. Men, sier mor, hun tar ikke nattverd. Far forteller at han har gått på en kristen skole og utdannet seg til hjelpepleier. Egentlig var det et krav å være døpt for å komme inn på skolen, men siden han hadde gått et år på bibelkurs, kom han inn likevel. Mor har gått på kristen folkehøyskole. De har altså omfattende erfaring med kristendom. De er imidlertid kritiske til at noen på Sri Lanka skifter religion til kristendom av økonomiske grunner. På Sri Lanka går mange på katolske skoler for å bedre økonomien. Jeg tok opp dette temaet med en av lederne i Sivasubramanyar Alayam. Han er positiv til kirke og kristendom både i teori og praksis, men han er skeptisk til konvertering: ”Ja, kirken er populær. Vi besøker kirken, har venner fra andre religioner”. Han har vært i Lourdes sammen med familien og tok hellig bad der i noe som ligner på badekar. Han forteller at når de besøker hellige steder tilknyttet andre religiøse tradisjoner, praktiserer de slik en gjør på stedet. I Sri Lanka går de på festivaler i kirken. Man kan være skeptisk til kristen misjon i Sri Lanka, og liker ikke ”påvirkning til konvertering”. Han sier som Sangers foreldre at økonomiske fordeler kan være inne i bildet. ”Noen klarer ikke si nei fordi de får et bedre liv. De har kanskje også vestlige mål.”

Det kom fram i intervjuene at tre av barna med tamilsk bakgrunn hadde vært med familien på pilgrimsferd til Lourdes. En gang jeg sto i skolegården og ventet på å komme inn i klassen, spurte en tamilske gutt meg om jeg hadde vært i Lourdes. Dette ser altså ut til å være en utbredt praksis blant hinduene fra Sri Lanka. De tar med seg hjem hellig Maria-vann på

flasker, og i Lourdes tar de hellige bad, slik hinduer er vant til når de besøker tirthaer.¹²² De norske tamilene er del av en større tradisjon på dette området. Luchesi (2008:75-95) har skrevet om tamiler i Tyskland¹²³ og deres årlige pilegrimsreise til helligstedet for Maria i Kevelaer, kjent som "Consolatrix Afflictorum" ("De hjemsoktes trøsterinne"). Her gjelder det å komme så nær bildet av Maria at en står i hennes synsfelt. I tillegg til de mange romersk-katolske tamiler drar også et betydelig antall hinduistiske tamiler dit. En regner med at mellom 40 og 60 prosent av pilegrimene er hinduer, noe det er vanskelig å fastslå, siden det ikke er mulig å si hvem som er hva. Alle, uansett religiøs bakgrunn, ber til jomfruen, ofrer blomster og tenner lys og røkelse. Hindutamilene har klart å etablere et stort antall templer i Tyskland (s. 77), mens de kristne tamilene har hatt større vansker med å finne passende steder for gudsdyrkelse. En felles pilegrimsdag til madonnaen i Kevelaer ble stadig mer populært, noe som ble forklart med likheten med en madonna i Madhu i Sri Lanka (s. 79). Begge er sentrale i rollen som mødre. Mor er en vanlig måte å tiltale gudinner i hindutradisjonen. De kan bli tiltalt som Ma, Mata, Amman eller Tai (s. 89). Alle benevnelsene betyr mor. En liten statue av Madhu-madonnaen har blitt satt opp i Kevelaer (s. 85), og utenfor kirken blir det etablert et marked på pilegrimsdagene. Her selges, blant mye annet, bilder av hinduguder. I følge tamiler Luchesi har snakket med (s. 87-88), ses jomfruen som trøster, som omsorgsfull mor og som en hjelpende kraft i konkrete situasjoner. Mange fortalte om hjelp de hadde fått. Det var også vanlig å be for fred på Sri Lanka. I følge Luchesi eier mange sørasiatiske hinduer madonnastatuer. Særlig er Lourdes-madonnaen populær (s. 89-90), siden Lourdes har blitt et svært populært pilegrimssted for hindutamiler. Også helligdommer i Sør-India og Sri Lanka er dedikert til Lourdes-madonnaen. Hinduers tilbedelse av jomfru Maria henger ikke bare sammen med morgudinnens status i hinduisme. Det handler også om en holdning til religiøs tilhørighet som ikke er eksklusiv, men som kan inkludere flere religiøse tradisjoner. Luchesi viser til Baumann og Salentins undersøkelse (2006) for å underbygge denne påstanden. Luchesi peker på to andre faktorer. Mange tamilske familier består av både hinduer og kristne. Dessuten er Kevelaer et viktig møtested for opprettholdelse av kultur i diaspora (s. 93). At tamilske hinduer oppsøker Maria-helligsteder, er ikke en ny praksis som har oppstått i diaspora. Det gjør de også i Sør-India og i Sri Lanka (s. 91).

¹²² Tirtha, pilegrimssted, ofte tenkt som et krysningspunkt eller et vadested med forbindelse mellom denne verden og frigjøring.

¹²³ Luchesi angir tallet på tamiler fra Sri Lanka i Tyskland til ca 60 000. Av disse er ca 9500 romersk-katolske. Det er et lite antall protestantisk kristne, men det store flertallet er hinduer.

Romersk-katolsk kristendom og hinduisme har mange likhetstrekk, noe som kan ha bidratt til at det religiøse samkvemmet mellom hinduistiske og kristne tamiler oppleves naturlig. Da tenker jeg på mangfold av statuer i gudshuset, bruk av hellig vann, blomster, lys og røkelse i gudsdyrkelsen.

Islam var ikke tema i de periodene jeg observerte i Sangers klasse. Sanger har imidlertid noen utsagn om islam og muslimer. I forbindelse med at jeg spør ham om han liker KRL-faget, svarer han at en må være forsiktig med å nevne profeten Muhammad, ”for nå skjer det krig i de muslimske landa for det bildet av Muhammad”. Han utdyper ved å si at en må være forsiktig med det en sier om religion, så en ikke sårer noen. Jeg spør om noen har sagt noe dumt om hinduisme noen gang, og han svarer at i 4. eller 5. klasse var det noen med kristen og muslimsk bakgrunn som snakket nedsettende om Shiva. Dette tar jeg opp i 4.3.

Jeg observerte Sangers klasse i en periode da de hadde om jødedom, blant annet hadde de om Moses og gullkalven. Jeg var interessert i å høre hvordan Sanger posisjonerte seg i forhold til denne fortellingen, om han erfarte brudd i forhold til hjemmekonteksten og hindutradisjonen, siden fortellingen handler om forbud mot statuer. I denne fortellingen forestiller statuen til og med en kalv. Er denne fortellingen vanskelig å forholde seg til? Men nei, det er ikke lett å provosere en hindu på det religiøse området – så lenge det ikke handler om manglende respekt. Vi skal se at Sanger finner en forklaring som glatter over motsetninger som jeg syntes var veldig tydelige. Temaet i samtalen er altså tilbedelsen av gullkalven.¹²⁴ Det er Sanger selv som tar opp forbudet mot statuer i forbindelse med at vi snakker om de ti bud:

- Sanger: Det er ”ikke bryt ekteskapet”, ”alltid be til meg”, ”ikke lag noen statuer”.
- Tove: Hva syns du om det? Ikke lag noen statuer.
- Sanger: Jeg skjønner hvorfor Gud ikke vil det. For plutselig har han kanskje et annet fjes enn det de i bakken lager, og plutselig de lager fienden til Guden. ”Det er ikke meg. Det er fienden min”.
- Tove: For i hinduismen er det jo masse statuer da.
- Sanger: Ja.
- Tove: Der er det lov å lage statuer.

¹²⁴ Andre Mosebok 32 i *Bibelen* 1978.

Sanger: Jeg tror det.

Tove: Det må jo være det siden det er statuer i templene.

Sanger: mmm. Det er ingen bilder av Guden, av Gud i kirken. Der er det bare Jesus.

Tove: Ja, Jesus er det jo bilde av. Men i hindutemplet er det jo masse bilder og statuer. Så det er litt forskjellig det da. Husker du at folket hadde laget en sånn kalv som de ba til?

Sanger: Ja, så kasta Moses de ti bud rett mot kalven, og kalven knuste.

Tove: Det er jo og litt forskjellig fra hinduismen, for der er jo kua noe man ber til, ikke sant. Mens her er det forbudt.

Sanger: Ja.

Tove: Har du tenkt noe på det? Det er litt rart. Det er veldig forskjellig.

Sanger: Ja, men de mener det samme. Hvis de hadde spurt Moses om de kunne lage en kalv, og den skulle ikke symbolisere noe, og hvis ikke de hadde bedt til den, bedt sånn der til en kalv, så hadde ikke Moses kasta de første ti bud.

Jeg sier meg enig i at det kan være slik det henger sammen, men påpeker at folk tror forskjellig. Sangers holdning til denne fortellingen ble en overraskelse for meg. Jeg vil kalle det en diskursbryter. I hindukonteksten er verken statuer eller tilbedelse av kuer problematisk. Tvert imot. I det andre intervjuet med Sanger forteller han at ”I dag er det madhupongal. Det er sånn at en tilber på en måte kuene”, og vi snakker om at det er veldig viktig med hellige kuer. Sanger forteller at på Sri Lanka er det noen som slakter kuer, noe hinduene ikke gjør. Rett før dette har han lest fra foredraget om hinduisme og forklart hvordan hinduer tilber foran gudestatuene. Det er lengre ut i dette andre intervjuet at sekvensen med gullkalven kommer. I intervjuet med foreldrene, som ble gjort fire måneder senere, er også kuer i fokus når mor forteller om religiøs opplæring da hun var barn i Sri Lanka. Heller ikke Kamelen reagerte på fortellingen om gullkalven. Hans forklaring var at det handlet om forskjellige religioner. Sanger hadde imidlertid en mer sammensatt forklaring.

Hva sier Sanger i replikkvekslingen ovenfor? Hvorfor var det problemer med statuer og med gullkalven? Sangers forklaring er at det ikke er statuen i og for seg som er grunnen til at gud ikke vil ha den, men at den kan få et feil uttrykk, som viser guds fiende istedenfor gud selv.

Det er inneforstått at hvis den framstilte gud korrekt, ville det ikke være noe problem. I fortsettelsen kommer det fram at Sanger ikke har trukket linjer til statuer i hinduisme. Han har ikke reflektert over det selvfølgelig, nemlig at statuer er vanlig i hindutempler.¹²⁵ Videre insisterer Sanger på at Bibelen og hinduene mener det samme om statuer. Det gjelder bare å forstå hva som egentlig var problemet med gullkalven. De skulle spurt Moses om lov og forklart hva det dreide seg om.

Innenfor Sangers virkelighetsforståelse er ikke statuer noe problem. Bibelfortellingen problematiserer statuer, og i intervjukonteksten forsøker jeg å skape en motsetning mellom bibelfortellingen og synet på gudestatuer der og hellige kuer i hindutradisjonen. Jeg forventer at Sanger skal se det som problematisk, noe han ikke gjorde. I etterkant ser jeg at min holdning her kan oppfattes som orientaliserende ved at jeg prøver å få fram en motsetning mellom bibelfortellingen ("oss") og hinduene ("de andre"). Det var avslørende å se hva jeg sa i intervjuet. Motstand mot gudestatuer og dyrkelsen av dem representerte imidlertid ikke noe brudd innenfor Sangers virkelighetsforståelse. I det jeg forstår Sangers forklaringer, oppstår et postkolonialt øyeblikk (Verran 2002). Det kan også beskrives med metaforen møtet:sammenstøtet (Kramvig 2006). Det som kunne forstås som en diskursbryter, klarer Sanger å sette inn i en logisk sammenheng. Et perspektiv på Sangers forklaringer er at han posisjonerer seg i samsvar med en "vanlig hindutenkemåte" ved at han klarer å inkorporere motsetninger og overskride forskjeller. Han inkorporerer altså noe som utenfra kan ses som uoverstigelige motsetninger og skaper et tredje rom. Det går også an å si at Sanger etterligner Bibelens kritikk av gudestatuer, men med en sterk forskyvning i mening. Altså etterligning med tydelige modifikasjoner. En tilleggsforklaring kan være at Sanger, som flere av intervjupersonene, er stolt av å ha sin egne og annerledes holdninger og meninger.

4.2.3.3 Kamelen og Nathen om andre religioner

Tilbake til guruen og bilene på motorveien. Kamelen og Nathen, som går i samme klasse som Sanger, er enige med guruen:

Kamelen: Ja, det er, ikke sant, man går på motorveien, blir bedre, lærer alt, man går samme veien, i himmelen når man dør. En ting med hindu er at vi alle tror at vi kommer tilbake til jorda. Hvis vi er slemme, får vi ikke straff, Guden gjør at vi får en sjans til, sånn at vi kan forbedre oss.

¹²⁵ En del hinduer er imidlertid kritiske til gudestatuer. Se Jacobsen 2003:236-237.

Kamelen legger vekt på det positive ved gjenfødelse. Vanligvis legger hinduer vekt på gjenfødelse som en byrde, og poenget med frelse i hinduisme er å komme ut av samsara. Kamelen har motsatt fokus. Gjenfødelse betyr en ny mulighet, ikke straff.

Kamelen: Vi vil lære om alle religioner, men noen religioner, jeg kan ikke si hvilke, vil ikke lære om oss eller andre religioner. For dem er det sånn. Vi kan lære alt, ikke sant. Vi feirer jul, men de andre gjør ikke. I hvert fall én religion, du vet kanskje hvem, jeg sier ikke.

Tove: Men du, når du feirer jul, hva gjør dere da?

Kamelen: Da har vi juletre og masse rart. Sånn som kristendommen feirer jul.

Jeg spør hva han synes om andre religioner. Han liker kristendom og fortellingene derfra, som fortellingene om Jesus. Jeg spør hva han liker best.

Kamelen: Da ingen trodde på Jesus og til slutt at han var Gud. Ingen visste det, ikke sant, før han dør. Altså masse annet. Jeg tenker meg, hvorfor er Jesus død når han er Gud? Hva er vitsen med å drepe han? Sånn tenker vi da.

Kamelen sier at de feirer jul, og han trekker fram Jesus og Pillayar i samme åndedrag. Han skjønner ikke vitsen med å drepe Jesus når han er gud. Også Kamelen har vært i Lourdes. Han sier at ”i hindu er noe halv hindu og halv kristendom”. Kamelen legger vekt på at hinduer er åpne til andre religioner, mens andre religioner ikke er åpne i forhold til hinduisme. Kamelens foreldre sier at ”Gud er Gud”, de skiller ikke mellom religionene og har ikke noe imot andre. Dette lærte de av sine foreldre. Kamelen har imidlertid noen indirekte stikk til islam.

Nathen er også enig med guruen. Spørsmålet om sannhet har han ikke tenkt på. På spørsmål fra meg svarer han at han liker hinduisme best av religionene. Han vet at fortellingen om Moses hører hjemme både i kristendom, jødedom og islam. Han sier at han synes kristendom er spennende. Når jeg spør hva som er spennende med kristendom, svarer han Abraham.

4.2.3.4 Sumaty om andre religioner

I nøkkelteksen ble Sumatys åpne og overskridende holdninger til andre religioner tydelig. Jeg skal nå presentere hennes holdninger til spesifikke tradisjoner. Jeg starter med tekster som handler mest om forholdet til kristendom. Fra det første intervjuet med Sumaty:

Sumaty: Ja, tannen til Buddha finns på Sri Lanka. Jeg har ikke vært der, men pappa og mamma har vært der. Da vi var på Sri Lanka, så var vi i kirker og templer, men vi var ikke i buddhisttempler som jeg husker. I Frankrike var vi i Mariakirken i Lourdes. [...] Det var skikkelig fint der. I kirken var det en sånn stor krone lagd av gull. Foran, man følte seg velkommen, for det var bilde av alle tradisjonelle klær og sånn. [...] Ja, det var en jente med sjal, så muslimer var lissom velkomne. Og så var det en jente med indiske klær. Så alle var lissom velkommen.

Tove: Så er det jo det hellige vannet der da.

Sumaty: Ja. Vi har en flaske med Mariavannet. Vi har to flasker. Det ene var sånn vi fikk kjøpt. Det andre er rett fra Mariavannet. Vi tok det selv. Vi fikk lov å smake på vannet, og det var skikkelig friskt og godt. For i Frankrike får man ikke lov å drikke vann av kranen. Det er bakterier.

Tove: Men ikke i dette?

Sumaty: Nei, det var helt rent. Kjemperent. Men siden det var så varmt det året, var det veldig varmt å sitte der. Og vi skulle bli velsigna av presten og. Men siden det stengte for damene klokka fire, så var det bare pappa som ble velsigna.

Hun sier videre at Maria er ved fjellet.

Tove: Det er litt likhet med hinduismen da, synes du ikke?

Sumaty: Ja, det vannet er hellig. Og jeg synes det er fint, for alle stod i kø og tok vann i flasker og masse flasker. Og så smakte det godt. Jeg synes det var veldig fint.

I det andre intervjuet spør jeg Sumaty hvorfor hun tror familien dro til Lourdes når de er hinduer:

Sumaty: Fordi de tror også på Maria som den hellige jomfru, da. Og Jesus også. De tror på alle sånn. Derfor dro de da. Og så hørtes det ut som et veldig hellig sted. Så når vi først er i Frankrike, er det jo like greit å komme seg dit.

Da familien til Sumaty var på ferie i Paris, tok de like så godt en tur til Lourdes, fordi de tror på Maria som den hellige jomfru. Basert på det Sumaty forteller fra Lourdes, kan vi se likheter mellom elementer i hinduisme og pilegrimsstedet Lourdes: hellig vann, hellig fjell

og hellig hule. Gudinnetilbedelse er et sentralt element i hinduisme. Noen av hinduene jeg har intervjuet, har betegnet Maria som "Goddess Mary". Sumaty har også gjenkjennelse fordi det var bilder i Lourdes av mennesker med tradisjonelle klær fra ulike kulturer. Sumaty er opptatt av det rene vannet i Lourdes, i motsetning til "vann fra kranen", som ikke er rent. Innenfor hinduisme tenkes det om hellig vann at det er rent og rensende. Jeg har registrert at i Varanasi snakker hinduer om vannet i Ganges som rent, selv om alle vet at det er sterkt forurensset. Likevel mener mange at det er rent, ikke bare i religiøs forstand, men også rent i den forstand at praktiserende hinduer ikke blir syke når de tar hellige bad. Når Sumaty snakker om rent vann, befinner hun seg innenfor hinduistisk kontekst, som er parallell til den kristne Lourdes-konteksten. Sumaty har positive holdninger til kristendom. Hun har oppdaget at de ti bud i kristendom ligner på leveregler i hinduisme. Hun har også oppdaget at hinduisme har en hellig bok, sånn som Bibelen, noe hun ikke visste tidligere.

Jeg observerte i Sumatys klasse da det nærmet seg jul. Læreren spilte kristen julemusikk, og alle skulle tegne noe om hva julen betydde for dem, og det skulle handle om det kristne julebudskapet. Sumaty syntes det var en lett oppgave. Hun tegnet det som betydde mest for henne selv i forbindelse med jul og kristendom: kirken, familien, gaver, julestjerna, mat og juletre. Men hun vektlegger at kirken og familien var det viktigste. Sumaty har altså ingen problemer med å forholde seg til den kristne julen. Hun har derimot problemer med korsfestelsen av Jesus. Hun opplever Jesu død som fremmed, forferdelig og kanskje eksotisk. Og hun synes det er ekkelt. Her bruker hun mange av de samme ordene som vi senere skal se at hun bruker når hun forteller om medelevers oppfatning av enkelte elementer i hinduisme. I likhet med Kamelen, synes hun korsfestelsen er vanskelig å forholde seg til. Jeg spør hva hun tenker om Jesus:

Sumaty: Jeg sammenligner han litt med Buddha. De levde begge to liksom. De ble født, og først var de normale mennesker. Buddha var jo veldig rik i starten. Men så ville de jo liksom hjelpe. Jeg synes Jesus er en veldig grei person da, omtenksom og tenker ikke på seg selv, og så var det jo et stort mirakel at han stod opp igjen.

Tove: Ja, det var det jo.

Sumaty: Så det å høre at han ble spikra, det var helt forferdelig.

Tove: Synes du det er litt sånn rart og fremmed, eller er det noe du har vært kjent med siden du var barn?

Sumaty: Jeg har aldri vært kjent med at noen har blitt spikra.

Tove: Nei. Når hørte du det første gangen, kan du huske det?

Sumaty: Jeg tror det var i barnehagen, jeg. Vi hadde jo litt sånn messer og sånn, da. Så hørte jeg jo dette pluss at jeg så en film, og det er ekkelt å se Jesus og det, det er ikke et fint syn. Å se han ble hengt og sånn.

I det andre intervjuet presser jeg Sumaty litt når det gjelder likhetspunkter mellom Jesus og elementer i hinduisme og får til svar:

Sumaty: Jesus han minner meg litt, bare litt da, om Ganesha, for Ganesha han ville jo oppfylle alle ønskene for moren sin.

Tove: Å ja.

Sumaty: Og Jesus ville oppfylle alle ønskene til folket, da. Så det ligner litte grann, ikke så veldig mye, men litte grann.

Jeg spør om hun ser likheter mellom Jesus og avatarforestillinger, men det har hun ikke tenkt på. Jeg presser litt mer, og Sumaty trekker fram likheter mellom Moses og Vishnus avatarer. Hun tenker særlig på likheter med dvergen. Moses var en veldig snill gutt som forandret seg til en som ville forsvare sitt folk. Vamana, som var dverg, overvant demonen Bali som hadde tatt makten over jorda. Det gjorde han ved først å gjøre seg så liten som en dverg og deretter så stor at han kunne krysse universet i tre steg (Jacobsen 2003:104). Jeg prøver å få henne til å se andre sammenhenger, men forgjeves. Vishnu var også en gang fisk og hjalp folket å drepe den onde. Dette kan ligne litt på Jesus, men på den andre side var ikke Jesus voldelig. Hindugudene er, i likhet med de greske gudene, ofte voldelige. Jeg viser til at læreren kalte Jesus for superhelt, og begge ler. Sumaty forteller at hun tenkte på Mor Theresa og på Gandhi da læreren snakket om superhelter. Men begge disse er døde, sier hun. Jeg peker på at også Jesus er død.

Sumaty: Men han var jo veldig, han hadde krefter og alt.

Tove: Du tenkte på en måte på at også vanlige mennesker kan være superhelter.

Sumaty: Ja, jeg tror det. Jeg tror ikke en behøver å ha så veldig spesielle krefter, kanskje bare velsignelse fra Gud.

Ingen av barna så noen umiddelbar likhet mellom avatarforestillinger i hinduisme og inkarnasjonsforestillinger i kristendom. Dette ble jeg overrasket over. I deler av hinduisme

står forestillingen om avatarer sentralt. En avatar er en nedstigning av gud til jorda for å bekjempe det onde og opprettholde verdensordenen. Disse forestillingene er særlig viktige innenfor vishnuisme, der Krishna og Rama er sentrale avatarer. Innenfor shivaisme er ikke avatarforestillinger like sentralt. I lærebøker for grunnskolen blir imidlertid avatarer viet plass. Selv om forestillingene om avatarer i hinduisme og inkarnasjon i kristendom ikke er identiske, er det uten tvil likhetspunkter. Men dette var altså ikke opplagt for barna. Jesus og avatarer var ikke en nærliggende sammenligning. Dette kan henge sammen med at de teoretiske kunnskapene om avatarer er mangelfulle. Antagelig blir avatarer som Rama og Krishna sett på som ”vanlige” guder på linje med andre guder. Dessuten er Sumaty tamil og har derfor ikke et spesielt forhold til Rama og Krishna, slik det er vanlig innenfor den nordindiske tradisjonen. Vi så også at Sanger hadde sin egen tolkning av avatarer. Sannsynligvis er de teoretiske kunnskapene om inkarnasjonen i kristendom også mangelfulle. Sumaty trekker imidlertid paralleller mellom Jesus og Ganesha, fordi Ganesha ville oppfylle alle ønskene til moren sin. Hun sliter med å finne likheter med hindugudene, men finner likheter med Mor Theresa som virket i India og inderen Gandhi. Det ser ut til at Sumaty finner det vanskelig å sammenligne hindugudene med personer som virkelig har levd, som Jesus og Buddha. Selv om jeg insisterer.

Sumaty posisjonerer seg nær kristendom, overveiende positivt, men synes korsfestelsen er ubehagelig. Det ser ut til at den praktiske sammenhengen er utslagsgivende, ikke den teoretiske. Det praktiske handler om samkvem mellom kristne og hinduistiske tamiler, om besøk i kirker og til kristne pilegrimssteder, om tilbedelse eller respekt for kvinnelige guddommer, om hellig vann. Det er vanskeligere å se sammenhenger på det læremessige teoretiske planet når det gjelder avatar og inkarnasjon. Det er jeg som trekker inn avatarbegrepet. Sumaty vet hva det betyr, men bruker det ikke aktivt som et erfaringsnært begrep. Navnene på ulike guder er derimot erfaringsnære begreper.

Jeg har tidligere referert til at Sumaty karakteriserte en venninne som henholdsvis ”hindu, men sikh” og ”sikh, men også hindu”. Sikhisme oppstod innenfor bhakti-miljøet i Punjab på 1500-tallet. Innenfor sikhisme er de ti guruene sentrale. De fleste sikher ser på sikhisme som en selvstendig religion, mens mange hinduer ser sikhisme som en del av hindutradisjonen. I indisk Punjab er samhandling mellom hinduer og sikher en naturlig del av hverdag og fest. Nesbitt (2009:146) snakker om ”the cultural fluidity of Punjab” og har mange eksempler på flytende overganger mellom hinduisme og sikhisme i sin forskning (se Nesbitt 2010:145-150). Hun bruker begreper som “not fitting the boxes”, “challenging the boundaries”,

“mixed faith and dual heritage”, “multiple influencing” og “plural identity”. Mitt inntrykk er at det er en del samkvem mellom nordindiske hinduer og sikher i norsk kontekst. Flertallet av nordindiske hinduer i Norge kommer fra Punjab, og de har den indiske nasjonaliteten felles med sikhene. Det er også mulig at forskjeller mellom sikher og hinduer blir tydeligere i diaspora. På et besøk (25.11.10) i Gurudwara Sri Guru Nanak Dev Ji med lærerstudenter fra Høgskolen i Oslo fortalte han som tok imot studentene, at han var blitt bevisst på religiøse forskjeller i diaspora. I Punjab hadde han aldri tenkt på hvilke hellige hus som hørte til hvilke tradisjoner.

Jeg har på tidligere skolebesøk observert en sikhelev som kunne mye om hinduisme og som var svært aktiv i klassen når hinduisme var temaet (Nicolaisen 2007). I den følgende dialogen ser vi et eksempel på Sumatys overskridende forhold til sikhisme. Vi skal merke oss at Sumaty er tamil og ikke har den familieerfaringen mange nordindere fra Punjab har med sikhisme. Dette er fra det første intervjuet med Sumaty:

Sumaty: Jeg synes det var veldig bra, for læreren gjorde så mye rart vi aldri har gjort før. Jeg synes det var gøy, og så fikk en jente i klassen min som er sikh, men også er hindu, vi fikk lov til å undervise klassen om hinduismen i praksis og hva vi gjør når vi skal i templet og sånn. Det var veldig gøy å undervise for de andre.

Tove: Hun spurte dere?

Sumaty: Ja, hun spurte først meg og en gutt i klassen. Men han gutten sa at de ikke praktiserte så mye og at de ikke er så religiøse. Så, jeg var litt flau over å gjøre det alene. Jeg fortalte at Manjit også er hindu, men sikh. Da gjorde Manjit og jeg det sammen, bare at hun fortalte om klærne og templet. Jeg kunne litt mer om Gudene enn hun kunne.

Manjit og Sumaty har tydeligvis oppdaget den nære forbindelsen mellom sikher og hinduer, selv om Sumaty er tamil fra Sri Lanka. Her vises det også til en gutt som er kategorisert som hindu, men som selv sier han ikke er religiøs og ikke praktiserer så mye.

Vi hørte at Sumaty ikke har vært i buddhisttempler på Sri Lanka, men foreldrene har sett Buddhas tann.¹²⁶ Ingen av de tamilske barna eller deres foreldre var negative til buddhisme eller buddhister. Dette overrasket meg siden de fleste singalesere er buddhister, og mange

¹²⁶ Relikvien befinner seg i templet Sri Dalada Maligawa i Kandy.

singalesere mener at Buddha ga Sri Lanka til singaleserne som et hellig buddhistisk land (Fuglerud 2004b:98; Thelle 1999:269-270). Buddhistmunker på Sri Lanka har stått for en svært militant holdning i borgerkrigen. Imidlertid har tamiler jeg har snakket med, lagt vekt på at borgerkrigen ikke handlet om religion. Det kom fram at barna hadde lite kunnskaper om buddhisme før de lærte om tradisjonen i KRL-faget. Det gjelder både de med tamilsk og de med nordindisk bakgrunn. Noen uttrykte glede og stolthet over å ha lært at Buddha kom fra India. I KRL-undervisningen framstilles Buddha gjerne veldig positivt. En lærer sa at Buddha var en kjernekar. Det kan synes merkelig at Sumaty som tamil kunne så lite om buddhisme. En forklaring kan være at buddhistene på Sri Lanka hører til en annen etnisk gruppe og at hun derfor mangler praktisk erfaring med buddhister. I India i dag er det få buddhister. De buddhistene intervjupersonen kjenner, er antagelig andre barn de har møtt på skolen som har familiebakgrunn fra land som Kina, Vietnam og Thailand. Sumaty likte undervisningen om buddhisme ”veldig godt” og fortalte at hun ikke har hatt om buddhisme tidligere og at det meste var nytt for henne. Det eneste hun visste var at Buddha var den oppvåkne. Derfor lærte hun ”masse nytt”.

Sumaty: Ja, og jeg trodde han ble født i Kina eller noe sånt. Å få vite at han ble født i India, var et sjokk. Jeg visste ingen ting om ham.

[...]

Tove: Jeg har ikke hørt læreren undervise om hinduismen, men jeg har hørt undervisning om buddhismen. Læreren sier veldig mye fint om buddhismen. Buddhistene har en veldig positiv holdning til mennesker og har en tolerant religion. Er du enig i det eller?

Sumaty: Ja, jeg synes buddhismen ligner veldig mye på hinduismen. Det har læreren og sagt. Mye av levereglene er det samme, og det synes jeg og. Fordi jeg synes det nesten er det samme. Hinduismen og jødedommen har ikke så mye til felles som buddhismen og hinduismen. De har mye av det samme. Begge to tar av skoene når de går i templet. De vasker hendene og ordner alt, men det er litt det samme med islam og.

Tove: Det er jo det. Muslimer tar jo også av seg på bena og vasker seg. Var hun like positiv? Sa hun like mye fint om hinduismen?

Sumaty: Ja, jeg syns det fordi folk tror at ... Muslimene spiser jo ikke gris. Og de veit at buddhistene ikke spiser dyr. Men de tror at hinduene spiser alt. Men det gjør vi ikke.

Sumaty sier at hun ”ikke er så veldig religiøs” og at hun ville fulgt spisereglene hvis hun hadde bodd i Sri Lanka. Men siden hun bor i Norge, og andre spiser oksekjøtt, får hun også lyst til å spise det, særlig hamburgere, noe det hender at hun gjør. Læreren har påpekt at det er mange likheter mellom hinduisme og buddhisme. Sumaty følger opp ved å peke på at levereglene er de samme. Hun nevner det å ta av seg på bena og vaske hendene før en går i templet. Vi ser at praksis er forståelsesrammen. Meditasjon, også praksis, tror hun er forskjellig i hinduisme og buddhisme. Forskjellene handler om måter å holde hendene på, og hun viser til ulike mudraer. Sumaty sier at det å sitte i lotusstilling er en likhet mellom hinduisme og buddhisme. I templet sitter damene i lotusstilling. Mennene sitter på en litt annen måte. Det er litt forskjellig. Sumaty sier at hun tidligere ikke klarte stillingen mer enn 45 minutter. Hun sitter i lotusstilling når hun er på tamilskolen og har sangtimer på lørdager. Så nå klarer hun antagelig lenger.

Hun diskuterer likheter og forskjeller mellom religionene i forhold til mat. Når det gjelder mat, trekker Sumaty grenser. Grensene handler om at muslimer ikke spiser gris, at buddhister ikke spiser dyr (noe som ikke stemmer) og at hinduer ikke spiser ku og storfe, selv om mange tror at hinduer spiser alt. Læreren ba elevene tenke gjennom om de ville klart å leve som buddhister. Sumaty tror hun kunne levd som en ”ikke veldig religiøs buddhist, men en vanlig buddhist, en normal buddhist”, slik venninnen er.

Tove: Hva er forskjellen på å leve som hindu og leve som buddhist – hvis man ikke er så veldig religiøs da?

Sumaty: Ja, forskjellen den syns jeg ... Det er litt forskjell. Jeg tenker litt på hvordan man ser ut og. For de fleste buddhister er jo kinesere og vietnamesere og sånn. Og de fleste hinduer er jo tamiler eller indere, så det er litt rart å tanke på at han (Buddha) var født i India.

Tove: Ja, han var jo inder. Læreren sa: Jeg tror Buddha var en kjernekar. Er du enig i det?

Sumaty Ja, egentlig. Når jeg har lest mye om ham, virker han så kjempegrei, rettferdig, og han kan alt.

De har hatt et rollespill i klassen, der Sumaty var buddhistmunk og fortalte om buddhisme. Hun forklarte om ulike stillinger buddha-statuer kunne ha. Til slutt ba de. Læreren har lest fortellinger fra *Prinsen som våknet*.¹²⁷ Vi snakker om en buddhistisk fortelling om ei jente som fikk juling. Læreren sa at i buddhismen er alle likestilte, og at Buddha sa at de samme reglene gjaldt for alle. Hun sa også at Jesus og Gandhi mente det samme. Jeg spør Sumaty om hun kjenner igjen fra hinduismen at alle er likestilte. Etter å ha tenkt seg om svarer hun at i Norge er alle likestilte, men slik er det ikke i India og Sri Lanka. Sumaty likte fortellingen om jenta som fikk juling, fordi den virket ekte. "Bare han (Buddha) snakket til noen, ble jo alt bedre liksom". Selv om denne fortellingen hadde en lykkelig slutt, liker Sumaty egentlig best fortellinger med "dårlige slutter". Om det er best med god eller dårlig slutt kommer an på hva fortellingen handler om. En fortelling om Buddha som forhindrer krig, syntes hun ble for enkel.

Tove: Når du hører en sånn fortelling, tenker du da på krigen på Sri Lanka?

Sumaty: Da hun fortalte den, tenkte jeg litt på Sri Lanka og litt på Irak og sånn. Det har vært så mye der. Og jeg tenker at Amerika er et veldig rikt land, og være så dum å begynne en krig når man er et så rikt land. Fordi de kan jo forhindre det. De har jo mer kunnskaper enn et land som ikke er så rikt.

Jeg spurte Sumaty om hun trodde buddhister og hinduer tenker likt om karma. Hun er usikker, men peker på at i begge religioner er meningen med livet å leve et godt liv og gjøre gode gjerninger. Dette er likt. Ingen av intervjupersonene peker på noe som er problematisk når det gjelder Buddha eller buddhisme. Tvert imot peker flere på at det er flott at Buddha er født i India. Hinduer ser på India som det hellige landet og hinduismens opprinnelsesland. Derfor ser det ut til at undervisning om buddhisme virker identitetsbekreftende for hinduelevne og at de posisjonerer seg nært buddhisme.

Når det gjelder forholdet til jødedom og Tanak/Det gamle testamente har jeg mye data. Det skyldes at dette var tema i mange av de timene jeg observerte, og det igjen skyldes trolig den plassen kristendom har i KRL-faget. Dette er temaer som kommer igjen år etter år. Sumaty liker Det gamle testamente best i Bibelen. Flere av barna sier at de liker undervisningen om fortellinger derfra. Det virket som barna kunne mer om Det gamle enn om Det nye testamente. Deler av Jesus-fortellingen oppleves som problematisk. Dessuten

¹²⁷ Kåre A. Lie. 1999. *Prinsen som våknet. Historien om Buddha*. Oslo: Solum forlag.

har lærere hatt spennende undervisning om fortellinger i Det gamle testamente. Sumatys lærer brukte for eksempel ”lærer-i-rolle”,¹²⁸ noe som tydeligvis engasjerte elevene.

Sumaty liker Josef-fortellingen. Hun synes den fortellingen kan minne om fortellingen om Ganesha og lillebroren Murugan.

Tove: Kan du fortelle den nå?

Sumaty: Jo, jeg husker at Shiva han hadde et eple, og da ville jo Ganesha ha det for han var jo eldst. Men så sa Murugan: Jeg skal ha det for jeg er yngst, og jeg trenger mest kjærlighet, sa han da. Og så sa han at Ganesha ikke var den ekte sønnen deres og. Da ble jo Shiva ganske sur, så han ga eplet til Ganesha. Så ville Parvati at de ikke skulle begynne å krangle, så hun sa at det skulle være en konkurranse. Den som kunne gå eller reise rundt jorda først, fikk eplet. Og Murugan var den første da, så han klarte det. For han var veldig ivrig. Det var ikke Ganesha. Han ville gi et lite eple til lillebroren sin. Det va’kke noe stort for han, så han reiste rundt hele jordkloden på noen få timer, og så kom han tilbake igjen, og så fikk han eplet, og så tenkte jeg litt på slutten da Josef ga alt til brødrene sine. Da han hadde blitt en farao da. At han hadde glemt at brødrene hadde vært så dumme.

Tove: Ja, den fortellingen om eplet tror jeg aldri at jeg har hørt, men det lignet jo litt det. Men jeg har hørt en fortelling da de skulle gå rundt jorda, Ganesha og Murugan, og så var det en av dem som gikk rundt foreldrene. Har du hørt den eller?

Sumaty: Ja, den har jeg hørt. Det var Ganesha det, som gikk rundt foreldrene.

Tove: For de var liksom hele verden for ham.

Sumaty: Så da var han Murugan litt dum der og.

Fortellingsversjonen Sumaty gjengir, ligner svært på fortellingen som er gjengitt i 4.2.2.2. Dette viser hvor mangfoldig fortellingstradisjonen er i hinduisme og at det er mange versjoner av fortellingene. Dette har hindubarna vokst opp med. Sumatys lærer sa at det er mange merkelige fortellinger i Bibelen og nevnte som eksempel at Abraham ble 120 år, Sara ble over 90, og likevel får de barn. Hun nevnte også ofringen av Isak.

¹²⁸ Metode der læreren tar på seg en rolle og går inn i et spill med elevene. Jeg observerte Sumatys lærer som gikk inn i rollen som Moses.

Tove: Ja, synes du disse fortellingene er merkelige?

Sumaty: Den om Abraham og Sara var jo litt merkelig, og jeg husker også at de i klassen begynte å bli litt sånn æsj og usjamei og litt sånn, for de syntes det var litt ekkelt at de fikk barn da han var 120 og hun var 90. Da tenkte jeg litt at det var jo litt ekkelt, men det var jo liksom Guds gave til dem.

Tove: Ja.

Sumaty: Og de var jo heldige som fikk leve så lenge. Så jeg hadde ikke noen sånne tanker som de i klassen akkurat.

Vi ser at Sumaty har forklaring på en ”rar” fortelling fra Bibelen. Hun sier at hun forstod og ikke reagerte som de andre i klassen. Kanskje det hjalp at hun er kjent med alt det ”rare” i hindufortellingene? Her er nok et eksempel på at Sumaty posisjonerer seg som en som mener noe annet enn de andre.

Flere ganger i intervjuet prøvde jeg å få Sumaty til å se likheter mellom hinduisme og andre religioner. Imidlertid er verken Sumaty eller de andre barna særlig opptatt av likheter. Gjennom kritisk refleksjon har jeg kommet til følgende: Jeg har vært preget av en forutoppfatning om at et positivt og inkluderende forhold til andre tradisjoner må bunne i at en ser likheter og sammenhenger mellom egen og andres tradisjoner. Jeg har nå vist at slik er det ikke. Sumaty har et åpent, overgripende og inkluderende syn på andre tradisjoner, men hun er ikke spesielt opptatt av likheter. Likheter er ikke det sentrale. Det sentrale er, som vi har sett, at religionene har utspring i den samme guddommen og at de har samme mål.

Vi har sett at de fire barna med tamilsk bakgrunn posisjonerer seg positivt i forhold til andre religiøse tradisjoner, særlig til kristendom, buddhisme og jødedom, representert ved fortellinger fra Tanak. Islam var ikke tema i noen av mine observasjonsperioder. Denne positive holdningen kommer fram både i teori og praksis. Intervjupersonene framhevet at de hadde respekt for alle religioner. Et poeng for noen var at andre ikke alltid hadde tilsvarende respekt for dem. På tross av borgerkrigen på Sri Lanka mellom tamiler og singalesere hadde ingen noe negativt å si om buddhisme. Selv om alle var positive til kristendom, kom det fram kritikk av kristen misjon på Sri Lanka.

Ovenfor har jeg presentert barn med tamilsk familiebakgrunn, som i tillegg til et åpent syn på andre religioner, har et spesielt godt forhold til kristne tamiler. Jeg skal nå vise hvordan

de tre barna med nordindisk bakgrunn forholder seg til andre religioner. Alle har familiebakgrunn i Punjab. Ved delingen av britisk India og opprettelsen av India og Pakistan som selvstendige stater i 1947, ble Punjab delt.¹²⁹ Dette innebar at hinduer, sikher og muslimer måtte forlate hjemmene sine. En regner at så mange som 12,5 millioner mennesker måtte flykte. Tallet på drepte er usikkert, men noen beregner det til opp mot en million. Delingen var årsak til mye fiendtlighet og er fortsatt et problem i forholdet mellom India og Pakistan. Som tidligere vist, beskriver Nesbitt (2009) sammenhengen mellom de tre store religiøse tradisjonene i Punjab; hinduisme, sikhisme og islam (s.157-159). Hun dekonstruerer dem som atskilte tradisjoner og legger vekt på det nære forholdet og samspillet mellom dem.

4.2.3.5 Geeta om andre religioner

Geeta er, som Sumaty, inkluderende i forhold til sikher. I sitt svar på spørsmålet om hvor mange hinduer det var på den barneskolen hun gikk på, føyer hun til en sikh i svaret. På spørsmål fra meg bekrefter hun at hun ”kan litt om sikhismen”. Geeta er opptatt av praksis og viser til at høytider er forskjellige i ulike religioner. Jeg overhørte at læreren sa til Geeta at i KRL-timene sitter Geeta og tenker at hun er hindu. Jeg spør Geeta om det er slik hun tenker, noe hun bekrefter. Geeta er altså bevisst på seg selv som hindu i KRL-timene. Jeg spør videre om hun sammenligner med hinduisme når de har undervisning om andre religioner. Geeta sammenligner ikke, men hun tenker mye på at religionene er forskjellige, for eksempel er høytidene forskjellige. Geeta har ingen bastante meninger om sannhet. Hun finner lite likheter mellom hinduisme og andre religioner. Jeg spør om det er noen religioner hun synes ligner mer på hinduismen enn andre. Etter noe nøling svarer hun at hun tror ikke det, men kanskje sikhismen ligner litt. Selv om Siddharta kom fra India, er buddhismen annerledes enn hinduismen, fordi Siddharta ble buddhismens gud. Selv om Geeta finner lite likhet mellom religionene, har hun i praksis et like overskridende forhold til andre religioner som Sumaty. Hun kan be til gud uansett hvilket hellig hus hun er i:

Tove: Nå har du jo fortalt at du har vært i hindutemplet både på Ammerud og på Slemmestad. Har du vært i kirke eller moské?

Geeta: Jeg har vært i kirken da jeg gikk på barneskolen. Vi kan være i andre templer, og. Det e’kke no’ farlig.

Tove: Nei. Har du vært i moské?

¹²⁹ Også Bengal ble delt. Jammu og Kashmir er fortsatt et stridsområde.

- Geeta: Moské, nei.
- Tove: Sikhtemplet på Alnabru, har du vært der?
- Geeta: Ja, det har jeg. Men vi ber på vår måte da. Det er ikke noe farlig hvilken gud det er. Gud det er jo Gud, så vi ber på vår måte.
- Tove: Så hvis du er i sikhtemplet for eksempel?
- Geeta: Ja.
- Tove: Ber du da?
- Geeta: Jeg ber på min måte.
- Tove: I kirken, gjør du det der og eller?
- Geeta: Ja, jeg ber på min måte.

Det kom fram at heller ikke Geeta så likheter mellom avatar- og inkarnasjonsforestillinger. Hun synes det er vanskelig å tenke at Jesus er gud. Hun sier at familien feirer jul. Da pynter de og får julegaver. De har ikke juletre hjemme, men går rundt juletreet på skolen. ”Det er ikke noe farlig”, sier Geeta. I utredningen *Identitet og dialog* (NOU 5/1995:11) ble det lagt vekt på at det var feil å sende signaler om at det er farlig å lære om ulike religioner i et felles fag. Geeta går her et skritt lengre enn *Identitet og dialog*. Fokuset på praksis er tydelig i intervjuene med Geeta. Geeta liker å lære om kristendom. I følge Geeta er gud den samme uansett tradisjon. Hun ser imidlertid ikke mange likheter mellom de ulike tradisjonene. Det er ikke poenget. Poenget er at ”Gud er Gud”, uansett og at en kan be på sin måte i alle hellige rom. I tråd med vanlig tankegang blant hinduer har hun et inkluderende grunnsyn når det gjelder andre tradisjoner, noe hun følger opp i praksis. Geeta har imidlertid ikke vært i moské.

4.2.3.6 Amrita om andre religioner

Amrita er opptatt av respekt når vi kommer inn på forholdet til andre religioner. Respekt står høyt i kurs i Amritas hjemmekontekst, og hun ser positivt på andre religioner. Hun tenker ikke så mye på hva som er sant, hun tenker på at det er ulike måter å tro på. Amrita sier at hun har vært i sikhtempel med familien og kirke med skolen, men hun tror ikke at hun har vært i moské eller buddhisttempel, verken med skolen eller familien. Hun pleier å være med på skolegudstjenester. Hun synes at en likhet mellom religionene er innholdet i ”den gylne regel”. Hun mener at alle religioner legger vekt på kjærlighet, vennskap og

omsorg, men ”gudshistoriene” er forskjellige. De har ikke hatt om sikhisme på skolen. Hun har imidlertid lært litt om sikhisme av foreldrene, og de har en sikhkanal på TV. Hun viste i klassen at hun kunne mer om sikhisme enn læreren, og måtte en gang forklare om sikhisme i klassen. Bakgrunnen var et sikhsymbol i læreboka, læreren kjente ikke til dette.

Tove: Hva tenker du om sikhismen i forhold til hinduismen? Synes du de ligner litt på hverandre?

Amrita: Ja, det syns jeg. Bare at de har guruer da, og vi har guder. Men vi har jo lissom oppstandelse fra samme land. Og det er mye som påvirker de forskjellige religionene.

Amrita ser likheter mellom guruene i sikhisme og gudene hinduisme. I indisk tenkning er det glidende overganger mellom det guddommelige og det menneskelige, og særlig kan guruer få guddommelig status. Derfor er det kanskje ikke så stor forskjell på guder og guruer i Amritas bevissthet. Jeg har vist at Amrita tumlet med spørsmålet om hindugudene har levd på jorda. Når hun trekker paralleller mellom sikhismens guruer og hinduismens guder, kommer ikke dette spørsmålet opp. Forklaringen kan være at KRL-konteksten har aktualisert spørsmålet om gudene har levd på jorda, mens synet på forholdet mellom sikker og hinduer bygger på praksiserfaringer i familiekonteksten. Amrita synes det er mange likheter mellom hinduisme og buddhisme. Buddha var jo egentlig født som indisk prins. Han hadde indisk navn, men så lagde han sin egen tro. Det var i denne sammenhengen hun tok opp spørsmålet om hvorvidt gudene i hinduisme virkelig har levd.

Tove: Er det noen religioner som er nærmest hinduismen? Har du tenkt på det?

Amrita: Buddhismen og sikhismen. Det er de aller nærmeste.

Tove: Ja.

Amrita: Og så etterpå kommer islam og kristendommen da

Tove: Så har vi snart alle sammen.

(Latter)

Tove: Hvis du tenker på kristendommen og hinduismen da, ser du noen likheter mellom de religionene?

Amrita: Det som jeg sa i stad. Jesus han var jo skikkelig opptatt av at alle skulle ha lik stilling og sånn. Og det er det ganske mye i hinduismen og. Sånn som

forskjell på fattige og rike har det vært ganske mye av før i tiden. Men heldigvis, nå er det ikke så kjempestor forskjell på at fattige kan ikke være der, bare rike kan være der.¹³⁰

Tove: Det er blitt bedre?

Amrita: Ja, det er blitt ganske bedre.

Amrita synes at Jesus noen ganger kan ligne litt på Ram. Særlig tankene kan være like. En forskjell er at Jesus ikke har bue, som er det ikonografiske kjennetegnet på Ram. Amrita ser likestilling mellom mennesker som en likhet mellom hinduisme og kristendom. Dette er ikke i tråd med læreres og lærebøkers fokus på kaster og forskjell mellom mennesker innenfor hinduisme, noe jeg kommer tilbake til i 4.3.1. Amrita har samme syn på andre religiøse tradisjoner som sin mor, slik det kom fram i intervjuet med moren. Morens syn på andre handlet om respekt.

4.2.3.7 Anand om andre religioner

Anand er positiv til den felles kulturen indere og pakistanere deler. Han er imidlertid kritisk til en opplevelse han hadde da klassen var på moskébesøk. Der fikk de høre at hvis du ikke tror på Allah, kommer du til helvetet. Jeg spør om Anands syn på andre religioner:

Anand: Jeg får jo den samme følelsen som på hindu, men jeg får jo mer på hindu da lissom.

Tove: Men tror du, når muslimer tror på gud og kristne tror på gud, tror du det er ordentlige guder eller?

Anand: Jeg vet ikke jeg. Jeg tror jo lissom på hinduismen jeg.

Tove: Så du vet ikke helt hva du skal tro om de andre?

Anand: Vi var en gang i en moské også da i byen. Og da lærte vi litt om, hvis du ikke tror på Allah, så komme du til helvetet.

Tove: Ja, hva syns du om det?

Anand: Det syns jeg var litt rart.

Anand er ikke helt sikker på hva han skal tro om andre religioner. Han har med seg en dårlig erfaring fra en moské i Oslo, der det ble snakket om helvete. Det han forteller om

¹³⁰ Her tenker Amrita antagelig på diskriminering av uberørbare kaster når det gjelder adgang til templer.

moskébesøket, er en del av svaret på hvilke holdninger han har til andre religioner. Han har for det meste gode følelser, men undrer seg over det som ble sagt om helvete. Dette kan tolkes som en viss skepsis til islam. Også Anands far var noe kritisk til muslimer, med referanse til forhold i Punjab i oppveksten. Faren til Anand hadde, da han ble intervjuet, vært i Norge i 22 år. Han brakte krisen i Punjab i 1984¹³¹ på bane og fortalte om motsetninger og om folk han kjente som hadde meldt seg inn i RSS.¹³² Han mente imidlertid at religionene har mye felles. Det er viktig ikke å såre og å respektere andres verdier og oppføre seg pent. ”Dette prøver vi å praktisere”, sier han. ”Vi går overalt, i kirken også”. Han svarer på spørsmål fra meg at han aldri har vært i templet på Ammerud. Opplæringen i religion fikk han av foreldrene. De var ikke troende og tvang ham aldri til noe, men fortalte hva som var riktig og hva som var galt. Han pleide å gå i templet i oppveksten, både hindu- og sikhtemplet. Han har lest sikhenes hellige bok og ser sikhretninga som hinduisme. ”Jeg er hindu, men sikker er også hinduer”. Han fikk ikke lov å gå i moské i Punjab, men har nå noen venner som er muslimer. Han sier at muslimer har andre verdier. Han legger vekt på at synet hans på andre religioner er veldig nøytralt. Han har vært i kirken og har lest Bibelen. Når det gjelder skolen, er han ikke så fornøyd når det er høytider. Han gir uttrykk for at han vil at Anand skal være med i kirken, men at han blir påvirket av andre til ikke å være med. Hvis en tolker det positivt, er det ingen forskjell på kristendommen og hinduismen, sier han. Han refererer til faren som har samme syn. Når faren er på besøk i Norge, benytter de anledningen til å spørre ham om mye. Anands far pekte på likhet mellom kristendom og hinduisme, noe som skiller seg fra barnas syn. De fant ikke så mange likheter mellom de ulike tradisjonene og hadde mer fokus på mangfold. Kan det være KRL-undervisningen som har bevisstgjort dem på forskjeller?

Anand viser til følelser. Han har gode følelser for alle religioner, men flest gode følelser for hinduisme. Der er det heller ikke noe snakk om helvete. Han synes det er spennende at religionene er forskjellige, og derfor får han lyst til å få med seg alt. Han ser både likheter og forskjeller mellom religionene:

¹³¹ I denne perioden var det mye uro i Punjab, med krav om selvstyre fra ytterliggående sikher. I 1984 forskanset en gruppe seg i Det gyldne templet i Amritsar (sikhenes mest hellige sted) og krevde selvstendighet. Statsminister Indira Gandhi ga ordre til at templet ble stormet. Samme år ble hun myrdet av en av sine livvakter, som var sikh.

¹³² RSS: Rashtriya Swayamsevak Sangh – Det nasjonale laget av frivillige, en militant antimuslimsk organisasjon dannet i 1926. For RSS og krisen i Punjab, se Engelsen Ruud, Mageli og Price. 2004. *Indias historie med Pakistan og Bangladesh*.

Anand: Ja, liksom de muslimske, de spiser bare halal kjøtt, de kan ikke spise noe svinekjøtt. Og hinduismen og andre religioner de kan spise det, men i hinduismen er det sånn at egentlig skal du ikke spise det, men det er mange som gjør det allikevel.

Anand har hørt at det er strengere for muslimer enn for hinduer. Han kommer ikke umiddelbart på noen likheter mellom hinduisme og kristendom. Bortsett fra:

Anand: Ja, de kristne tror jo på Jesus, vi tror jo på vår Gud da.

Tove: Det blir likt på en måte?

Anand: Ja.

At både kristne og hinduer tror på sin gud, er en likhet. Også Anand legger vekt på praksis når han blir bedt om å sammenligne tradisjoner, og han viser til spiseregler i ulike religioner. Han utdyper temaet følelser ved å si at det handler om det som er spennende. Det er spennende å lære om andre religioner. En likhet mellom alle religioner er at du kommer til himmelen hvis du er snill. Anand trekker fram den felles kulturen pakistanere og indere deler på tvers av religionsgrenser, som kan handle om film, sang og musikk. Han ler når jeg peker på at religionen er forskjellig.

Jeg spør om Anand liker å lære om buddhisme. Han sier at det er mye i buddhisme og hinduisme som er likt. Det han kommer på, er meditasjon og karma. Han kommer ikke på noe som er forskjellig. Han har lært på skolen at Buddha kom fra India.

Vi har sett at barna med nordindisk bakgrunn posisjonerte seg åpent i forhold til andre religiøse tradisjoner. Sikhisme er en nær tradisjon. Amrita så likheter mellom Jesus og Ram. Alle er mer opptatt av respekt enn av likheter. Anand forteller om besøk i moské, men gir uttrykk for at det ikke var en positiv opplevelse.

4.2.3.8 Inklusivitet og pluralisme

I 4.2.1 avdekket jeg KRL-normaliteten, der et av elementene er atskilte verdensreligioner med tydelige grenser og definerbare tilhengere, og jeg satte dette opp mot Sumatys religionsforståelse. I 4.2.3 har fokuset vært på barnas overveiende positive forhold til andre tradisjoner. Sanger, Nathen og Kamelen er enig med guruen og mener at alle er på vei mot samme mål. Anand har gode følelser, Sumaty synes det er greit med andre religioner, Geeta ber på sin måte samme hvor hun er. Sanger er opptatt av sannhet og likeverd, Kamelen

synes det er bra med kristendom. Et åpent og inkluderende forhold til andre religioner er gjennomgående. Respekt er sentralt, men likhet er ikke så viktig. Noen er opptatt av sannhet, men ikke alle. Barna så forholdsvis få likheter mellom hinduisme og andre religioner. Sammenfattende vil jeg si at barna posisjonerte seg nært kristendom, sikhisme og buddhisme, at flere sa at de likte fortellinger fra Det gamle testamente/Tanak, mens de posisjonerte seg lengre fra islam. Familiekonteksten forklarer mye. Barna kommer fra hjem som er opptatt av å vise at de er åpne og respektfulle i forhold til andre tradisjoner. Så langt jeg har hatt mulighet for å se, posisjonerer barna seg i samsvar med hjemmekonteksten. Den inkluderende holdningen er også i samsvar med den store hindutradisjonen.

Mye handlet om praksis. For mange mennesker er religion mer praksis og levemåte enn tro og læresetninger. Det er egentlig luthersk kristendomsform som er unntaket på dette området. Når intervjupersonene snakket om religion og om forholdet til mennesker fra andre tradisjoner, handlet det ofte om det konkrete, om praksis. Det kom også fram at barna ikke er engstelige for å komme i kontakt med andres praksis. I KRL/RLE kan en få fritak fra aktiviteter som oppfattes som forkynnelse eller utøvelse av en (annen) religion.¹³³ Dette ser ikke ut til å være en aktuell problemstilling verken for barna eller foreldrene jeg har intervjuet. Jeg skal i det følgende systematisere barnas syn på andre tradisjoner.

Forholdet til kristendom og kristne: Intervjupersonene var jevnt over positive til kristendom. Unntaket er den skepsisen noen av tamilene uttrykte når det gjaldt misjon og økonomi på Sri Lanka. Det positive forholdet er, særlig når det gjelder tamilene, basert på praksiserfaringer. Vi har sett at dyrkelsen av jomfru Maria er sentral for mange tamilhinduer. Ellers sier flere at den største likheten mellom kristendom og hinduisme handler om leveregler og om at begge har hellige bøker. Min empiri underbygger det Nesbitt (2010) fant om at unge hinduer har positive holdninger til kristne. Blant annet skriver hun om julefeiring (s. 52-549) og viser til at flere hinduer og sikher feirer jul på en sekulær måte, omtrent slik nominelt kristne gjør, men noen hindufamilier ga julen et tydelig religiøst innhold basert på egen religiøs praksis, som puja og bhajan. Jackson og Nesbitt (1993:77) sier at alle som ble intervjuet i deres undersøkelse, var begeistret for julefeiring, men at den ble feiret som en sekulær høytid i hjemmene. Slik det er tilfelle for barn i norsk skole, møter hindubarn i England

¹³³ ”Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum”. (Fra *Opplæringsloven* 2-3a)

stadig kristendom i skolen (s. 88), og de ser ofte hinduisme og kristendom i sammenheng, for eksempel ved å omtale både Jesus og hindugudene når de snakket om gud. Disse erfaringene er i stor grad praksisbaserte, slik det er for barna i min undersøkelse. Nesbitt forteller (2010:133) om hindubarns opplevelser i kirker. I kapitlet "Not fitting the boxes – challenging the boundaries" (s. 145-146) skriver hun om hinduers overgripende religiøsitet og plurale identitet: "To take another example of apparant plurality, the fact [...] that Hindus may venerate the infant Jesus at Christmas can be read as an indication of the encompassing character of Hindu tradition as well as of the convergence of two religions or cultures. The identity of the worshipper as a Hindu is not changed by this catholicity in worship, although – as the young Gujarati woman from a family of Sai devotees explained – one's identity could be primarily universalist rather than (more narrowly) Hindu" (s. 146). Guptas (2006) intervjupersoner hadde, i likhet med det som er referert, et avslappet forhold til kristendom.

Forholdet til buddhisme og buddhister: Barna hadde lite praktisk erfaring med buddhisme, og det ser ut til at KRL-undervisningen har vært den viktigste kilden til kunnskap om denne tradisjonen. Jeg ble overrasket over at på tross av borgerkrigen på Sri Lanka, hadde ingen av barna noe kritisk eller negativt å si om buddhisme. Tvert imot var det flere av barna som uttrykte stolthet over at Buddha kom fra India. Det er slik at KRL-lærere gjerne snakker positivt om Buddha, noe som sannsynligvis er med å prege barnas holdninger til buddhisme.

Forholdet til sikhisme og sikher: Sikhisme ble sett som en tradisjon som er nær hinduisme. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at mange hinduer mener at sikher er hinduer. De tre barna med nordindisk bakgrunn hadde familiebakgrunn fra Punjab, der grensene mellom sikher og hinduer er flytende. Også Sumaty, som er tamil, uttrykte den nære forbindelsen mellom sikher og hinduer. Dette er, som tidligere vist, i samsvar med Nesbitt (2009).

Forholdet til islam og muslimer: Jeg har ikke spurt noen av barna eksplisitt hva de mener om islam, bare om deres syn på andre religioner. Jeg har bare utsagn fra Anand og Sanger som går direkte på islam. Det er disse to som forteller at de vært i moské. Islam er den eneste tradisjonen barn og foreldre uttrykker skepsis til. Dette kan forklares med at konflikter fra Sør-Asia tas med i diaspora og at hinduer i diaspora reagerer på økende muslimsk fundamentalisme i Vesten (Jacobsen/Kumar 2004). Den skepsisen hinduer kan ha med seg i diaspora, blir sannsynligvis forsterket av medienes ofte negative framstilling av islam og muslimer. Mine funn bekrefter Gupta (2006), som sier at hans intervjupersoner har

et avslappet forhold til kristendom, men han finner ikke tilsvarende positive holdninger til islam (s. 101). Blant annet hevdet flere av Guptas intervjupersoner at religionen i Pakistan er mindre tolerant enn hinduenes. Vi så at Sanger var inne på noe av det samme. På eget initiativ tok han opp reaksjonene på Muhammad-karikaturene. Gupta sier at foreldrene jevnt over er mer reservert enn barna. Noen understreker at de ikke har noe imot islam og at de har muslimske venner. Guptas konklusjon er at islam er den religionen intervjupersonene har mest reservasjoner mot (s. 105). Intervjupersonene har bakgrunn i Nord-India, der konflikt – men også fredelig samkvem - mellom hinduer og muslimer har en lang historie. Denne konflikten ble aktualisert i 1947 og blir holdt ved like av ekstreme grupper fra begge leire.

Jacobsen vektlegger (2009a:113) at for tamiler med ulik religiøs bakgrunn er det viktig i diaspora å holde fast på det som er felles og ikke la religion skille dem. Jacobsen nevner kulturuttrykkene språk og dans som felles. Det er likevel problemer i forhold til de muslimske tamilene, sier Jacobsen. Han refererer til Ahmed (1996), som sier at det er en oppfatning blant tamilene at muslimene fram til 1990 deltok i LTTEs kamp, men at det lyktes for myndighetene på Sri Lanka å splitte tamilene slik at muslimene trakk seg ut. Det er derfor viktig å passe på at religion ikke splitter dem en gang til. Dette stemmer med mitt inntrykk fra samtaler med tamiler, blant annet med lederen for TRVS. Det er et godt forhold og mye fellesskap mellom kristne og hinduistiske tamiler, mens det ser ut til å være mindre samhandling med tamiler med muslimsk bakgrunn. Sanger viser til at muslimer kan være ekstreme i motsetning til hinduene. Andre intervjupersoner (og foreldre) uttrykte også skepsis i forhold til islam.

På tross av at noen av barna viste skepsis i forhold til islam, hadde de en overveiende åpen og inkluderende holdning til andre religioner. De var stolte av å tilhøre en åpen og tolerant religion, og de understreket at de ikke har noe imot andre religiøse tradisjoner. Noen så dette i motsetning til andre som ikke er åpne og tolerante i forhold til hinduer. Respekt var et begrep som de ofte brukte.

Jeg har lagt vekt på intervjupersonenes praktiske erfaringer. Et overskridende forhold til andre religioner sprang ut av familiens praksis. Det er vanlig at hinduer sier at de respekterer alle og at de kan gå i alle typer hellige hus. Mange av barnas holdninger vil jeg karakterisere som inklusivitet. Den eneste tradisjonen som ikke ble omfattet av inklusiviteten, var islam. Inklusivitet står i motsetning til KRL-normalitetens mer

eksklusivistiske tilnærminger. Jeg fant også holdninger hos barna som kan karakteriseres som pluralisme. I flere sammenhenger sa intervjupersonene at forskjeller og motsetninger skyldes at det dreier seg om ulike religioner der mennesker tror forskjellig, uten at dette framsto som problematisk. I det hele var de mer opptatt av respekt enn av likhet og sammenheng. Barna posisjonerte seg som respektfulle i forhold til andre tradisjoner. Også læreren som brukte guruens bilde av bilene på motorveien, viste en pluralistisk holdning ved å vektlegge den inklusivistiske tilnærmingen innenfor hindutradisjonen. Barnas holdninger bygger på en tilnærming til religiøs mangfold, der praksiserfaringer, gjensidig respekt, felles utgangspunkt i det guddommelige og samme mål er grunnpilarene. Likheter og forskjeller er av underordnet betydning og ses som et uttrykk for pluralisme.

Hinduers inklusivistiske holdninger kan være en utfordring i religionsundervisningen. Denne utfordringen burde kunne overkommes ved å ha pluralisme som basis og ved å finne fram til en form for didaktisk pluralisme som takler ulike syn på eksklusivitet og inklusivitet. Vekt på pluralisme har barna og faget felles.

4.2.4 Oppsummering: Religionsforståelse

Hovedkapitlet "Religionsforståelse" handlet om hindubarnas overveiende inkluderende syn på andre religiøse tradisjoner. Her har fokus vært på barna som hinduer i KRL-konteksten og ellers. Den innledende teksten om Sumaty (4.2.1.1), er en nøkkel til forståelse av barnas holdninger på dette området. Jeg har vist at barna er tydelige på at det er forskjellige guder i de ulike tradisjonene og at mennesker tror forskjellig. De har lagt vekt på inklusivitet uten å underkommunisere og være redde for forskjeller. Hindubarnas holdninger kom fram i tekster om synet på gud og på andre religioner. Forståelseskonteksten er familiens holdninger og praksis, som er preget av erfaringer i opprinnelseslandet og i diaspora.

Diskursanalyse har avslørt den konstruerte KRL-normaliteten som på mange områder skiller seg fra hindubarnas holdninger og ytringer. I KRL er fokuset på atskilte verdensreligioner, monoteismenormalitet og religion som tro. I motsetning til dette, som en alternativ eller opposisjonell forståelse, står hindubarnas fokus på overlappende og inkluderende religiøsitet, et mangfoldig gudsbilde og religion som praksis. Barna posisjonerte seg som personer med en åpen og respektfull holdning til andre religioner. Innenfor monoteismenormaliteten kunne de få rollen som "den andre". Selv om hindubarna i sine ytringer legger vekt på praksis, har de tilpasset seg den dominerende språkbruken i KRL og snakker om religion som tro. I KRL-undervisningen er det vanlig å bruke dikotomien

monoteisme – polyteisme. Jeg har ikke observert at gudsbildet i hinduisme ble nyansert. I intervjusituasjonen klarte imidlertid flere av barna å forklare gudsforståelsen, selv om dette ikke kom fram i undervisningen.

Jeg stiller spørsmål om lærere og elever har det analytiske verktøyet som skal til for å inkludere hindubarnas holdninger til det guddommelige og til andre tradisjoner. Jeg etterlyser en didaktisk pluralisme som tar høyde for dette. Ecks (1995) distinksjoner mellom inklusivitet, eksklusivitet og pluralisme kan være et brukbart RLE-verktøy. Det forutsetter en religionspedagogisk drøfting av disse begrepene og hva de kan bety i praktisk undervisning.

4.3 Hinduisme i undervisningen

De to foregående hovedkapitlene handlet om barna og KRL-faget generelt, med fokus på barnas selvforståelse og religionsforståelse og de kategoriseringene og den religionsforståelsen jeg fant i KRL. I dette hovedkapitlet er fokus spesifikt på barnas erfaringer med hinduisme i undervisningen. Jeg ville finne ut hvilke meninger de hadde om undervisningen, hvilke erfaringer de hadde om forholdet mellom hinduisme i skolekonteksten og hjemmekonteksten, og hvordan de posisjonerte seg i forhold til andregjørende diskurser. Jeg har vist (1.3.1) at i perioder hadde planene et andregjørende perspektiv på ikke-kristne tradisjoner og kategoriserte hinduisme som ”andre religioner”. I dette hovedkapitlet bruker jeg særlig fortolkende antropologisk og postkolonial tilnærming. Lærer- og elevrollen blir vektlagt. Lærerne hadde ulike undervisningsstil, og det varierte hvor mye lærerne dro nytte av hinduelevenenes erfaringer. Jeg viser hvordan barna posisjonerte seg ulikt i forhold til lærer og undervisning.

Hinduisme er et tema som ikke kommer ofte i undervisningen. Jeg ønsket i utgangspunktet å observere alle barna når klassen deres hadde undervisning om hinduisme, men det viste seg umulig å få til av ulike grunner.¹³⁴ Én klasse hadde ikke undervisning om hinduisme mens jeg gjorde feltarbeid. Én klasse hadde et prosjekt om hinduisme, der elevene jobbet selvstendig uten særlig veiledning. I tre klasser har jeg observert ”ordinær” undervisning om hinduisme. I den ene klassen var det kun en liten bolk. To lærere hadde undervisningen i de tre nevnte klassene, mens en tredje lærer var med på oppsummeringen av prosjektet. Jeg har observert ”ordinær” undervisning i klassene til Anand og Amrita og en kort bolk i klassen til Sanger, Nathen og Kamelen. I Geetas klasse var det prosjektarbeid. Jeg har ikke observert undervisning om hinduisme i Sumatys klasse, men jeg var med klassen på ekskursjon til Sivasubramanyar Alayam. Jeg har imidlertid spurt alle barna om dette temaet, om hvordan de opplevde tidligere undervisning og den undervisningen jeg observerte, hva som var bra, om de kjente seg igjen, om noe var feil og om de lærte noe nytt. Vi har sammen sett på de læreverkene som ble brukt. Sumaty, Geeta og Sanger har fortalt om hinduisme i klassen, noe som ble tatt opp i intervjuene.

¹³⁴ Én grunn var at det kunne kollidere med min undervisning på Høgskolen i Oslo. Det er ikke alltid enkelt å kombinere undervisning og forskning.

4.3.1 Gjenkjennelse og upresisheter

4.3.1.1 Sumaty om undervisningen

Jeg skal først presentere hva Sumaty sier om undervisningen de hadde samme år. Jeg observerte ikke i den perioden.

Sumaty: Jeg synes det var veldig bra, for læreren gjorde så mye rart vi aldri har gjort før. Jeg synes det var gøy, og så fikk en jente i klassen min som er sikh, men også er hindu, vi fikk lov til å undervise klassen om hinduismen i praksis og hva vi gjør når vi skal i templet og sånn. Det var veldig gøy å undervise for de andre.

Tove: Hva var det læreren gjorde som var morsomt? Var det det at dere ...

Sumaty: (avbryter) Det var ikke bare det. Det var lange plakater vi lagde av gråpapir, og så hadde hun skrevet "hinduismen i praksis". Hun delte ut tre sånne gråpapir til tre grupper. Og så hadde hun bedt en gruppe skrive Vishnu og en skrive Brahma og den tredje skrive Shiva. Vi skulle skrive stikkord om den Guden, så det var gøy. Og jeg kunne jo litt mer enn de andre.

Tove: Hva skrev du om?

Sumaty: Jeg skrev om Shiva, og han var jo den enkleste å skrive om egentlig.

Tove: Hvorfor var det den enkleste?

Sumaty: Fordi han blir mest tilbedt av alle de tre. Det er jo han som lissom er sjefen for alle Gudene på en måte.

Tove: Når læreren underviser om hinduismen, stemmer det? Er det sånn som du oppfatter hinduismen?

Sumaty: Ikke alltid, men de fleste gangene er det sånn som jeg tenker.

Tove: De fleste gangene er det sånn som du tenker. Husker du noe eksempel på at det ikke stemmer?

Sumaty: Jeg husker at hun fortalte om klasser og sånn. Jeg syntes ikke det stemmer helt med det jeg vet, da. Fordi jeg har liksom aldri tenkt på klasser, lissom. Jeg tenker aldri over det. Så jeg synes ikke det stemmer med det jeg vet da.

Tove: Familien din er ikke opptatt av det?

Sumaty: Foreldre er jo det. Men barn er ikke det.

Sumaty husker ikke noe annet som ikke stemte, men legger vekt på at det som handlet om praksis, stemte veldig godt:

Sumaty: Det var da vi skulle fortelle om hinduismen i praksis. Hva de gjør i praksis. Da stemte det godt. Det ble fortalt at de først dusjer og drar til templet og tar av skoene der. Så det synes jeg var veldig bra.

Sumaty er fornøyd med flere ting. For det første med læreren, som hun synes er flink og som gjør mange spennende, morsomme og kreative ting når hun underviser. Det samsvarer med mine observasjoner. Sumatys lærer var ivrig og engasjert, en lærer som turte mye og som fikk elevene med seg. Hun var flink til å slippe elevene til med deres egne erfaringer.

For det andre var Sumaty fornøyd fordi læreren sa at det var spennende å ha hinduer i klassen og at hun gjerne ville lære av dem. Sumaty likte at læreren brukte elever i undervisningen. Sumaty og venninnen bidro med undervisning om hinduisme i praksis, i følge Sumaty ”hva vi gjør når vi skal i templet og sånn”. Her kommer det praksisorienterte fram igjen. Sumaty syntes dette var gøy. Senere skal vi se at alt ikke var like gøy, fordi medelever ga uttrykk for at elementer i hinduisme var ekle og rare. I en annen sammenheng sa Sumaty at hun var engstelig for hva de andre tenkte om hinduisme. Hun har ulike og sammensatte erfaringer.

Sumaty var også fornøyd med undervisningen fordi de lagde plakat om guden Shiva, hun kunne litt mer enn de andre, og for henne var Shiva den enkleste å skrive om, siden han er den guden som blir mest tilbedt og som er sjefen for de andre gudene. Her ser vi et eksempel på betydningen av å erfare gjenkjennelse og sammenheng. Sumaty erfarte sammenheng mellom hinduisme i KRL-konteksten og i hjemmekonteksten, noe som ga mening. Ved å undervise om hinduisme i klassen posisjonerte hun seg som hindu i klassekonteksten. Hvorvidt de andre elevene i klassen fikk med seg venninnens religiøse bakgrunn, er ikke godt å si. Det er lite sannsynlig at de fikk med seg den subtile karakteristikken ”sikh, men også hindu”.

Sumaty opplevde sammenheng fordi læreren var positiv og ivrig, fordi hun fikk fortelle om praksis og fordi hun skrev om Shiva. Hun lærte noe nytt, nemlig om Gandhi. Gandhi er et tema som går igjen, og flere ga uttrykk for at det var positivt å lære om ham i KRL. Da jeg spurte Sumaty om hun syntes undervisningen om hinduisme stemte med slik hun oppfatter

hinduisme, svarer hun ”ikke alltid, men de fleste gangene”. At det stemte de fleste gangene, er nok en fjerde årsak til at Sumaty var fornøyd med undervisningen. Sumaty var imidlertid fornøyd, selv om ikke alt stemte. Når det gjelder klasse og kaste, opplevde Sumaty et brudd i forhold til det hun oppfattet som sentralt. Hun har dermed erfart både brudd og sammenheng i forhold til egen oppfatning av hinduisme. Fokuset på kaste i KRL-undervisning kommer jeg tilbake til.

Sumatys lærer var flink til å legge vekt på praksisaspekter ved religion. Læreren hadde egne praktiske erfaringer med religion, og hadde antagelig derfor gode forutsetninger for å forstå betydningen av å praktisere religion.

4.3.1.2 Amrita om undervisningen

Amrita er ikke så fornøyd som Sumaty:

Tove: Hva syns du om undervisningen om hinduismen? (Pause) Bra? Dårlig?

Amrita: mmm ...

Tove: Fornøyd? Misfornøyd?

Amrita: Sånn passe.

Tove: Sånn passe?

Amrita: Ja.

Tove: Ja, hva var det du ikke var fornøyd med?

Amrita: (veldig nølende, trekker på det) Eh ... altså ... jeg ... det er liksom ... Jeg vet jo ting som læreren ikke vet.

Tove: Det kan hende.

Amrita: Ja, altså blir det litt sånn annerledes da. Det er jo greit at hun sier at jeg kan rette på henne hvis (nøler), men jeg syns hun egentlig burde satt seg inn i det litt mer, jeg.

Tove: Er det noe spesielt du husker som du syns ble feil?

Amrita: Nei, ikke så mye, men det var noen ting hun ikke visste om i den første timen vi hadde, da vi skulle oppsummere hva vi huska og sånt. Så var det

bare noen ting hun ikke visste helt hva var når jeg sa at jeg huska det. Så kanskje hun hadde glemt det. Jeg vet ikke jeg.

Tove: Nei. Det er kanskje sånn at ting ikke er helt feil, men du føler at det er sånn?

Amrita: Ja.

Tove: Ikke helt riktig heller, er det sånn?

Amrita: Ja.

Amrita var vanligvis verbal og hadde klare meninger, men hun sliter her. Det er diffust hva som ikke stemmer, og det kan virke som hun ikke er vant til å sette ord på meningene sine om lærerens undervisning. Amrita har forsøkt å forklare i klassen, men har erfart at hun ikke får gjennomslag. Amrita var misfornøyd, fordi hun vet mer enn læreren og syntes læreren hadde satt seg for dårlig inn i stoffet. Læreren husket heller ikke det Amrita har korrigert tidligere. Jeg observerte mesteparten av undervisningen om hinduisme i Amritas klasse, og jeg så at Amritas lærer var faktaorientert og drev tradisjonell tavlebasert undervisning. Jeg er enig med Amrita i at det var en del som ikke stemte og som ble overflatisk behandlet. Amrita var ikke fornøyd med lærerens undervisning om gudene og pekte på mange feil, noe hun prøvde å korrigere i undervisningen. Jeg spurte om det var noe hun syntes var bra. Amrita likte at læreren viste bilder og videokutt fra India. Jeg spurte Amrita om undervisningens fokus på religion som tro:

Tove: Så sa læreren flere ganger at religion det er å tro. Det handler om å tro. Syns du det passer på hinduismen? Eller er det noe annet som er viktigere?

Amrita: mmm

Tove: Spurte jeg kanskje litt vanskelig?

Amrita: Men ja, jeg syns jo det er en tro, fordi en tro er jo lissom noe du tror på.

Tove: mmm

Amrita: Jeg tror jo på det der. Da må det bli en tro.

Tove: Ja. Det jeg tenkte på, er at det er jo ganske viktig det du gjør da.

Amrita: Ja.

- Tove: Jeg har hørt mange ganger at hinduer sier, ja de sier det gjerne på engelsk, hinduisme er ”a way of life”. En levemåte.
- Amrita: Ja, det syns jeg også faktisk. Det er lissom blitt en levemåte, syns jeg.
- Tove: Jeg vet ikke hva du syns, om det er mer treffende enn å si at det er en tro eller? Eller blir det det samme?
- Amrita: Jeg syns det blir det samme jeg.

Amrita ser ikke noe skille mellom praksis og tro og synes det er greit å snakke om religion som tro. Dette kan tolkes på ulike måter. Jeg har tidligere pekt på at KRL-planene har et temmelig ensidig fokus på religion som tro og på et skille mellom tro og praksis, og jeg har registrert at barna bruker begrepet tro når de snakker om forholdet til egen tradisjon. Dette kan tolkes som en tilpasning til den hegemoniske språkbruken, men det Amrita sier her, gjør at tolkningen må presiseres og utvides. Språkbruken er kanskje ikke hovedproblemet, men det å lage et skille mellom tro og praksis. I hinduisme henger mye sammen som i vestlige tradisjoner blir holdt atskilt. Eksempler er at det er flytende overganger mellom det guddommelige og det menneskelige, og mellom det menneskelige og annet liv. I Amritas bevissthet er det ikke noe avgjørende skille mellom tro og praksis. Hun representerer en meningsforskyvning ved å gi både tro og praksis en ustabil betydning. Amrita mener det er likegyldig om en snakker om tro eller levemåte. Det handler om det samme uansett. Det er en sammenheng. Praksisaspektet kom særlig opp i intervjuene når det var snakk om å sammenligne hinduisme med andre tradisjoner, som jeg viste i 4.2.3.

Amrita syntes læreboka (*Horisonter 9*, 2007) egentlig er grei, men pekte på at det står ahimsa,¹³⁵ ikke ahinsa som det burde. Dessuten burde boka hatt mer stoff om de enkelte gudene, siden det er mange viktige guder. Hun mener gudene blir for enkelt framstilt, men tror at de som har laget boka, må ha hatt en mening med å gjøre det så enkelt. Læreboka stemte stort sett når det gjaldt praksis. Amrita mente det er viktig å lære om sentrale begreper. Karma og moksa har hun kjent til helt fra hun var liten. Dharma har hun fått ny kunnskap om. Læreboka fra 7. klasse (Broene) var hun fornøyd med og sa at det meste hun lærte i 7. klasse var ”ganske riktig”.

Jeg tok opp kastesystemet og kommenterte at det omtales i alle bøkene. Jeg spurte om det er viktig:

¹³⁵ Ikke-beskadigelse

Amrita: Ja (nøler) eller, jeg syns, egentlig så var det jo mye viktigere før enn det er nå da. Men det er sånn passe viktig på en måte. Det har jo blitt et problem på en måte.

Tove: Ja.

Amrita: I og med at man blir skjelt ut på grunn av kasten sin. Så jeg syns det er bra at man ikke fokuserer så mye på det lenger. For det var egentlig ment til å gjøre noe godt. Sånn å dele oppgavene bare sånn at det skulle deles lissom.

Amritas lærer sa at kastesystemet er forbudt i India, noe Amrita peker på at det ikke er. Det læreren sa, er en utbredt misforståelse. Det som er forbudt, er diskriminering på basis av kaste (Jacobsen 1999:53-54). Dette er en av flere feilinformasjoner om kastesystemet jeg har observert i KRL-undervisning. *Horisonter 9* (2007) er imidlertid korrekt på dette området. Amrita mener kaste er viktig til en viss grad, men også problematisk. Det bør ikke få for mye oppmerksomhet.

Vi diskuterte undervisningen om høytider. Jeg observerte at tamilske elever i Amritas klasse prøvde å fortelle om pongal, en sentral høytid for tamilene, men de kom ikke gjennom til læreren. Amrita, som har nordindisk bakgrunn, kjente ikke til pongal og fikk heller ikke lært om det i KRL-undervisningen. Læreren lyttet ikke til elevenes innspill, og dermed ble undervisningen om høytider upresis.

Vi snakket om en episode da undervisningen handlet om avatarer. Læreren blandet og var uklar om avatarer. Amrita prøvde å oppklare, men:

Amrita: Nei, jeg tror ikke hun skjønte det, men hun sa ja, unnskyld, og så gikk hun videre. Jeg tror ikke hun skjønte det var galt.

Tove: Nei, du prøvde å protestere tror jeg og gjøre det riktig. [...] Og så templet, så sa læreren at menneskene er Guds gjester. Er det riktig?

Amrita og jeg diskuterer lærerens utsagn litt fram og tilbake og blir enige om at det er omvendt. Det er gud som er menneskenes gjest. Vi snakket om at det ofte er bråkete i klassen. Amrita regnet med at grunnen til at de fleste elevene virket interesserte i en time jeg observerte, var at det skulle være prøve i uka etterpå.

Tove: Sitter du med en god følelse når dere har om hinduismen, eller sitter du og er litt sånn spent?

- Amrita: Både og. Jeg er spent på hva hun kommer til å si lissom. Eventuelt sånn ha ha, det her kan jeg.
- Tove: Ja.
- Amrita: Så, både og.
- Tove: Det blir litt annerledes enn om andre religioner kanskje?
- Amrita: Ja. Hvis det for eksempel hadde vært en annen religion, så hadde jeg kanskje lurt på hva ting var og litt sånn.
- Tove: Ja. Nå føler du at du kan alt stort sett? I hvert fall nesten.
- Amrita: Jeg er sikker på at det er mye jeg ikke kan lissom.

Vi snakket om at læreren spør Amrita mye i KRL-timene, og Amrita sier at det gjelder alle timer.

- Tove: Men du er jo veldig ivrig og flink til å rekke opp hånda da hele tida. [...] Du forklarte dette med Shiva og det tredje øyet, husker jeg.
- Amrita: For det forklarte ikke hun.

Amrita var ”sånn passe” fornøyd med undervisningen de hadde i 9. klasse. Det er tydelig at hun fulgte undervisningen med et kritisk blikk. Hun kunne mer enn læreren, og læreren hadde sagt at hun kunne rette på henne, men Amrita var likevel ikke fornøyd, fordi læreren var dårlig forberedt. Det var vanskelig for Amrita å peke på noe konkret som var feil. Det virker som det dreide seg mest om unøyaktigheter, ting var liksom ikke helt riktige. Amrita var også kritisk til at læreren glemte det Amrita hadde sagt når hun korrigerste feil.

Amrita er spent når de har om hinduisme, hun er spent på hva læreren kan komme til å si, og derfor følte hun seg utrygg. Hun følte et ansvar for at undervisningen skulle bli riktig. Det er nok for sterkt å kalle Amritas erfaringer for brudd. Det er kanskje mer treffende å si at det er en haltende sammenheng. Amrita tror ikke læreren alltid skjønner det hun prøver å forklare og rette på. Amrita kan mye om hinduisme, hun kommer fra en familie som er opptatt av religion. Derfor har hun kompetanse til å vurdere om undervisningen er korrekt. Når noe nytt ble tatt opp i KRL-undervisningen, pleide hun dessuten å spørre hjemme om det stemte.

Sumatys og Amritas vurderinger viser lærerens betydning. De hadde to svært forskjellige lærere, med ulik undervisningsstil, og de var ulike når det gjaldt å ha dialog med elevene og

respondere på deres innspill. Amrita hadde kunnskaper som læreren manglet, men erfarte at læreren var lite villig til å høre på henne. Sumaty var fornøyd fordi hun har fått en lærer som syntes det var spennende å ha hinduer i klassen og som gjerne ville lære av dem. Om det er forskjell på lærernes kunnskaper om hinduisme, er jeg usikker på. Begge sa at de var interessert i KRL og ville ha en god undervisning. Sumaty og Amrita posisjonerte seg ulikt i forhold til læreren. Mens Sumaty var positiv, bekreftende og solidarisk, var Amrita kritisk og spent på hva læreren ville si.

Min tolkning er at Amritas og Sumatys ulike vurderinger bunner i lærernes holdninger til elevene og deres vilje til å dra nytte av elevenes erfaringer. Intervjuene med Sumaty og Amrita viser dessuten hvor viktig det er med gjenkjennelse og erfaring av sammenheng. *KRL-boka* (2002:13-14) sier at lokalt tilvalgt lærestoff skal vektlegge elevenes erfaringer og interesser. Videre sies det at arbeidsmåtene i faget skal fange opp tros- og livssynstradisjonenes ”egenart og selvoppfatning” og at det skal legges vekt på individuell og lokal tilpasning. Det sies eksplisitt at på småskoletrinnet skal det tas særlig hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn. I *KRL-boka 2005* står det (s. 9): ”Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. Bruk av tilpasset opplæring er nødvendig for å komme elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte”. Gjenkjennelse med basis i elevenes erfaringsbakgrunn var altså vektlagt i begge disse planene, som var gjeldende i min feltarbeidsperiode, men som jeg viste, ble det vektlagt ulikt av lærerne.

4.3.1.3 Anand om undervisningen

Da Anands klasse hadde om hinduisme (7. klasse), observerte jeg de fleste timene. Jeg merket meg at Anand var svært aktiv, og han fortalte at han var spesielt aktiv i KRL-timer og særlig når det handlet om hinduisme. Han likte å fortelle om egen religion og posisjonerte seg som hindu i klassen. Det ga mening. Undervisningen var stort sett i samsvar med slik han kjenner hinduisme, men ikke helt:

Anand: (nøler) Men jeg husker ikke absolutt alt læreren har sagt nå. Men det kan jo hende at det var noe av det som var litt annerledes.

Tove: Læreboka, da? Synes du den stemmer?

Anand: Ja. Det er mye oppi der som jeg ikke visste fra før av.

Læreren spilte en sang på hindi. Jeg spurte Anand om han skjønte innholdet:

Anand: Jeg skjønner ikke så veldig mye hindi og sånn, men hvis noen spør meg, så sier jeg bare kjærlighet, for alle sanger handler om det.

Den siste kommentaren skaper latter hos oss begge. Anand liker at læreren spiller musikk fra India. Jeg spør om det ligner på den musikken de spiller hjemme.

Anand: Ja, når vi har puja og sånn, så pleier vi å sette på musikk. Og noen ganger pleier vi å ha en egen dag for religionsgreier.

Anand synes læreren er flink. Undervisning som handlet om å leve som hindu, kjente Anand seg igjen i. Læreren snakket mye om Krishna og gjorde noen trylletriaks for å illustrere Krishnas lekende måte å være på.

Tove: Han har snakket mye om Krishna. Så husker jeg at han gjorde noen sånne triaks. Han sa at Krishna var ...

Anand: (avbryter) Ja, ja, ja!

Tove: Hva syns du om det?

Anand: Det var kule triaks, det.

Tove: Synes du at det passet på Krishna, at han også gjør noen sånne triaks.

Anand: Ja. Jeg visste ikke før lissom at han var veldig tullete og sånn.

Tove: Men det er fortellinger om at han er litt tullete ja.

Anand: Nå kan jeg begge triaksene.

[...]

Tove: Så tror jeg også at han sa at Krishna er den mest populære avataren.

Anand: Ja, det er det.

Tove: Er du enig?

Anand: Det er Krishna, og så er det Rama også da.

Jeg observerte lærerens trylletriaks, som skulle illustrere at Krishna finner på mange morsomme ting. Min vurdering var at hinduelever kunne tenke at læreren viste manglende respekt, men Anand reagerte ikke negativt på det; han har til og med lært seg triaksene. Han sa imidlertid at han ikke visste fra før at Krishna er så tullete. Anand har greie på avatarer og

hører til en familie som setter Vishnus avatarer Krishna og Rama høyt. Læreren nevnte imidlertid ikke Rama og Sita, kun Krishna. Karma har vært tema i undervisningen. Anand bekreftet at han kan noe om karma, men har problemer med å forklare begrepet. Det var en time med indisk dans i klassen som jeg ikke fikk observert. Anand ble stolt, glad og fikk en god følelse i magen da det var indisk dans på skolen. Han vil at de andre skal like det som er hans. Det gjelder både hinduisme og alt som er indisk. Anand likte også at det var undervisning om Gandhi og tror Gandhi er ”den mest populæreste hinduen”, og jeg sier meg enig. Det er tydelig at undervisning om Gandhi styrker selvfølelsen hos hinduelever.

Jeg tar opp temaet kaste:

Tove: Og så har dere snakket en del om kaste.

Anand: Ja.

Tove: Er det noe du er opptatt av?

Anand: Nei, ikke så veldig mye.

Tove: Nei. Snakker dere om det hjemme?

Anand: Jeg husker ikke helt hva kaste var jeg.

Tove: Nei, du husker ikke helt hva det er. For jeg husker jo at læreren snakket jo litt om det. For kaste det er jo alle mennesker ...

Anand: Var det ikke en sånn derre, det derre man ligger i lissom?

Tove: Jo.

Anand: Det derre øverste og nederste.

Tove: Ja, mmm.

Anand: Tenker ikke så veldig mye på det.

Tove: Dere er ikke opptatt av det. Så da vet du ikke hvilken kaste du eller familien tilhører da?

Anand: (Ier) Nei.

På slutten av intervjuet fant Anand fram notatboka i KRL. Vi så på boka, på fortellingen om Vishnu, han viste meg en tegning av Ganesh, vi snakket om en Ganeshfigur jeg hadde med,

bladde videre i boka. Anand leste en fortelling om Vishnu og Bali som han hadde skrevet ned. Anand gjenga resten av fortellingen etter hukommelsen. Han hadde ikke hørt den før. Anand var svært ivrig og fornøyd. Han viste meg også det han hadde skrevet om andre religioner i boka, om buddhisme og kristendom.

Vi bladde også i læreboka. Vi snakket om svastikaen, at mange tror det er et nazitegn og forskjellen på hindusymbolet og det Hitler stjal. Anand trodde tidligere at det var et nazisymbol. Han viste meg AUM-symbolet, og sa at begge betyr fred. De pleier å si ”Gi oss fred Shiva”. Han viste hvordan familien ber. Det var et bilde fra templet på Slemmestad i boka. Vi snakket om Shivastatuen på Slemmestad, om gudene, om Durgastatuen og hva de kaller henne. Anand fortalte ivrig.

Anand liker å snakke om religion. Jeg har registrert at han var svært aktiv da de hadde om hinduisme. Anand hadde, som Sumaty, en flink og ivrig lærer som ikke var redd for å trekke inn elever i undervisningen. Anand opplevde sammenheng og mente at det meste av undervisningen stemte; han lærte også noe nytt. Anands lærer brukte mye sang og musikk, noe Anand syntes var svært positivt. Han likte å bli spurt om innholdet i sanger på hindi, men medgir at han ikke skjønner alt. Det er ikke så farlig. Han svarer uansett at sangene handler om kjærlighet, for det gjør de fleste. Anand pekte på en svært interessant sammenheng, nemlig at den indiske musikken læreren spilte på skolen, lignet på den musikken de spiller hjemme i forbindelse med puja. De pleier noen ganger å ha samlinger i hjemmet med ”religionsgreier”. Det er sannsynligvis en samling (kirtan) med sang, bønn og mantraer. Anand posisjonerer seg som positiv og velvillig til lærerens undervisning.

4.3.1.4 Geeta om undervisningen

Geetas klasse hadde et prosjekt om hinduisme i min observasjonsperiode. Det var en periode med mange vikarer, og klassen jobbet selvstendig i grupper uten særlig veiledning. Derfor ble det presentert en del feil da gruppene la fram arbeidet sitt for klassen, feil som bidro til at hinduisme ble eksotisert. Feilene ble ikke korrigert, i hvert fall ikke der og da. Jeg spurte Geeta om hun hadde lært noe nytt om hinduisme i forbindelse med prosjektet. Hun lærte noe nytt, men det var en del som ikke stemte. For eksempel ble ord uttalt feil:

Geeta: Det er noen ord som er feil, sånn som podsja, vi sier. Så sier de pudsja.¹³⁶

Tove: Sa jeg det og, pudsja?

¹³⁶ I norske lærebøker er det vanlig å skrive puja. Podsja (med lang o) er nærmere den rette uttalen.

Geeta: Ja, du sa det.

Begge ler.

Jeg øvde på uttalen sammen med Geeta. Geeta forklarte at mange uttaler AUM feil og at lærere generelt kan uttale ord feil. Geeta likte prosjektet om hinduisme, og hun likte å fortelle i klassen. Geeta brukte et opplegg som hun hadde laget tidligere i forbindelse med en framføring ”i den indiske skolen” hun går på. Det er vanlig at de har framføringer på skolen, også om kristendom, for de lærer om forskjellige religioner. De snakker indisk, sier Geeta.

Geeta husket ikke så godt tidligere undervisning, men mente at det meste stemte. Hun fortalte at hun pleide rette på lærer hvis det var noe feil. Vi var enige om at hun kan mye om hinduisme, noe jeg mener læreren ikke hadde oppdaget fordi Geeta var stille i timene. Vi snakket om at mange i Norge tror tilak er et kastemerke. Geeta presiserte at det er et merke de får i panna etter at de har bedt til Gud. Geeta syntes boka (*Broene*) de brukte i 7. klasse, var grei og at hun kjente seg igjen. Vi så på læreboka *Horisonter 9* sammen. Geeta syntes den er bra laget og har ikke funnet feil, bare noen småting. ”Det er ikke noe farlig”. Vi så på et bilde av puja i hjemmet (s. 16). Det lignet på slik Geeta gjør hjemme, men de har statuer av Shiva, Durga og Ganesh.

Tove: Jeg har inntrykk av at alle er glad i Ganesh.

Geeta: Ja, veldig.

Vi snakket om begreper som blir omtalt i læreboka. Geeta var usikker på moksa. Hun sa at hun bruker det ordet, men måtte tenke seg om. De har gudeplakater hjemme. Hun kan ”passe mye” om Gandhi, hadde lært om Gandhi på indisk skole og av mamma og pappa. Geeta kjente igjen tamiltemplet på bildet i læreboka og kommenterte at ”de pleier også å be til indiske guder”. Hun synes boka er all right.

Gitas lærer spurte en gang om det er helvete i hinduismen, og da ristet Geeta på hodet, hun vet ikke om noe helvete. Slik jeg tolket den episoden, var lærerens hensikt å peke på noe positivt ved hinduisme. Jeg viste til at i en time ble det forklart hva reinkarnasjon er.

Geeta: Re?

Tove: inkarnasjon. Altså at du blir født flere ganger.

- Geeta: Ja, fordi det er en sånn sirkel.
- Tove: Ja.
- Geeta: Og vi sier at gjennom den sirkelen vi blir født igjen og igjen.
- Tove: Er det noe du tenker på mye eller?
- Geeta: Ja, det kan være. Jeg vet ikke helt fordi at. Jeg vet ikke selv hvordan det er.

Her er et eksempel på et begrep som er erfaringsfjernt, nemlig reinkarnasjon, mens konseptet det vises til er kjent. Jeg spurte Geeta om kastesystemet, men hun husket i farten ikke hva det er. Barna er ikke opptatt av dette, sier hun.

- Tove: Så er det mye snakk om kastesystemet da bestandig.
- Geeta: Kastesystemet, hva var det igjen?

Jeg gir en kort forklaring og spør om Geeta er opptatt av dette. Hun nøler, er i tvil, sier ja og nei. Også for Geeta er kaste et erfaringsfjernt begrep. Hun kjenner heller ikke begrepet jati.¹³⁷

Det var mye latter i intervjuene med Geeta, den stille og beskjedne.

4.3.1.5 Hva er meningsfull undervisning

Alle barna posisjonerte seg som hinduer i KRL-konteksten, selv om de la mest vekt på det å være tamil og inder når de skulle presentere seg i intervjuet. Som jeg viste i 4.1.1, er selvpresentasjoner kontekstavhengige, og i KRL er religiøse kategorier betydningsfulle. I forbindelse med undervisning om hinduisme kunne følelser om egen tradisjon komme til uttrykk. Vi så at barna posisjonerte seg ulikt i forhold til læreren ved å gå inn i ulike elevroller. De kunne være aktive eller passive. De kunne, i forhold til undervisningen og læreren, være bekreftende, solidariske, utdypende, korrigerende og kritiske. Nathen, som er den kulturelle ikke-praktiserende hinduen, syntes det var for lite undervisning om hinduisme. Noe nølende slo han fast at han ikke hadde lært noe nytt om hinduisme. Anand hadde gode følelser for det som var sitt. Sanger sa at det er mamma og tamilskolen som har lært ham om hinduisme; det er den viktigste kilden til kunnskap. Jeg diskuterte KRL-undervisningen med Sangers foreldrene og spurte om det burde være mer undervisning om hinduisme. De svarte at siden hinduisme er så mangfoldig, blir det ofte undervist feil; det

¹³⁷ ”kaste, gruppe som foreldrene plikter å finne ekteskapspartner til barna sine innenfor, kastene blir innordnet i varna-systemet” (Jacobsen 2003:259)

burde brukes mer tid på hinduisme så det var mulig å gå i dybden. De påpekte at det er veldig mye vekt på kristendom. Mens Sumaty stort sett var positiv, var Amrita ikke fornøyd. Begge pekte imidlertid på elementer som ikke stemte. Jeg vil konkludere med at følgende tre aspekter ved barnas vurderinger var framtrepende: de kunne være fornøyd, misfornøyd, og de kunne uttrykke at undervisningen ”stemte ikke helt”. Det kunne imidlertid være vanskelig å sette fingeren på hva som er feil.

Hva har betydning for elevrollen barna velger? Basert på mine observasjoner i timene og på intervjuene, vil jeg påstå at lærerens evne til å lytte til elevene og til å være åpen for innspill, er avgjørende. Et eksempel er Sumatys lærer som sa at det var spennende og inspirerende å ha hinduelever i klassen. Et annet eksempel er Anands lærer som startet timene med indisk musikk, noe som ga positiv gjenklang hos Anand. Ikke bare var han glad for at det fine i hans kulturelle bakgrunn ble presentert, men musikken lignet også den religiøse musikken familien brukte hjemme. Dette er høy grad av gjenkjennelse. Det kan virke som noen unøyaktigheter ikke oppfattes like negativt hvis atmosfæren er åpen og bekreftende. Dermed posisjonerer barna seg solidarisk med læreren og hovedsakelig bekreftende og fornøyde i forhold til undervisningens innhold. Amrita, som hadde erfaringer med at læreren ikke lyttet, posisjonerte seg kritisk og misfornøyd i forhold til læreren. Et element av gjenkjennelse hun imidlertid la vekt på, var at læreren viste egne bilder fra India. Amrita har prøvd å skape sammenheng og mening i forhold til hjemmekonteksten ved å korrigere læreren.

Jeg mener ikke at det er likegyldig om undervisningen er faglig korrekt så lenge læreren er engasjert og åpen. Min påstand er heller at en lærer som er åpen og lyttende til elevenes innspill, antagelig vil søke mer kunnskap hvis han eller hun opplever korrigeringer fra elevene. RLE-lærere kan oppleve at de er bundet av strukturelle forhold, føringer, begrensninger og redsel for overtramp. Det er forståelig. I gjeldende plan er det ikke tydelige føringer på at elevene skal oppleve gjenkjennelse; det var det imidlertid i min feltarbeidsperiode. Mine funn tyder på at det nettopp er gjenkjennelse, åpenhet og evne til å lytte som elevene setter pris på hos læreren, noe som bekrefter det Østberg (1998:224) fant om ”extended socialisation”. Barna i hennes undersøkelse uttrykte sterk tilknytning til sin lokale skole, og forholdet til læreren var avgjørende når det gjaldt tilegning av kulturelle verdier. Jeg vil legge til at det selvfølgelig er avgjørende hvordan elevenes tradisjoner presenteres.

Hva er meningsfull undervisning om hinduisme for barn med hindubakgrunn? Elementer i undervisningen som barna opplevde positivt, var musikk, Gandhi, det som er praksisrelatert, korrekt undervisning om gudene og dessuten undervisningen om noen begreper. Gandhi er en inder og hindu som alle snakker positivt om. Dette gjør barna glade. Buddha, som også alle snakker pent om, kom fra India. Alt som er positivt med India, Gandhi, Buddha og indisk musikk, gir gode opplevelser. Disse temaene gir sammenheng og mening. Elementer som oppleves negativt, er unøyaktigheter om guder og undervisningen om kaste, samt feil uttale av viktige ord. Flere reagerte hvis undervisningen om gudene ikke var korrekt, for eksempel var Amrita kritisk til lærerens undervisning om gudene. Det er et tema barna er opptatt av, fordi gudene er svært sentrale i forbindelse med praksis i hjemmekonteksten.

Kaste eller klasse er et tema barna ikke kjente seg igjen i. Temaet går igjen i de læreverkene intervjupersonene var kjent med (*Horisoner* 9:13-14, *Under samme himmel* 8:169-170, *Fortelle meg mer* 7:70-72) og i det jeg har observert av undervisning. I en av klassene, der jeg observerte en forholdsvis lang periode med undervisning om hinduisme, var kaste det første temaet etter en innledende time med repetisjon. Jeg observerte mange feil i undervisningen om kaster (at kastesystemet er forbudt i India, at alle kastene i dag har ulike oppgaver, at noen er ”kasteløse”). I en annen klasse fikk også kaste forholdsvis stor plass, her sett i relasjon til reinkarnasjon og karma. Konteksten var ”livet som hindu”. Flere av gruppene i den klassen som hadde prosjektarbeid, nevnte kastesystemet. Her var det en god del feil, men ikke noe ble rettet eller kommentert. Dette var i Geetas klasse, men hun nevnte ikke kaste i sin presentasjon. Sanger som hadde et foredrag om hinduisme i sin klasse, nevnte så vidt kaste i foredraget. Konteksten var at han snakket kort om brahminer. Det ser ut til at lærere og ikke-hinduistiske elever var mer opptatt av kaste enn det hindubarna var.

Det kom fram at ingen av barna opplevde kaste som et særlig viktig og relevant tema, og de var ikke fortrolig med begrepet. De hadde imidlertid en vag forståelse av hva det innebar. Kaste var dermed et erfaringsfjernt begrep. Jeg refererte i 2.6 til at et begrep kan være erfaringsfjernt, mens konseptet det viser til erfaringsnært, og kaste var eksemplet Jackson (1997) brukte. Utenforståendes bruk av begrepet kan være erfaringsfjernt, mens innholdet kan være kjent. Slik jeg ser det, erfarte mine intervjupersoner en kombinasjon av et begrep de ikke var fortrolig med og et presentert innhold de heller ikke kjente seg igjen i. Samtaler jeg har hatt med voksne hinduer, indikerer at i diaspora har kaste mindre betydning enn det hadde i opprinnelseslandet. Dette er i tråd med hva Jackson og Nesbitt (1993:34) fant. Barna i deres undersøkelse visste lite om og brydde seg lite om kastetilhørighet. Dette ble oftest

først et tema når de kom i gifteferdig alder. De nevner også (s. 37) en jente som først lærte om kaste på skolen. Slik jeg har erfart det, er kaste et tema som det kan være vanskelig å diskutere med voksne norske hinduer. Jeg antar at mange mener dette er så sensitivt og problematisk at det er komplisert å diskutere med en utenforstående. Jeg vurderte å ta med kaste i neste kapittel ”ny kunnskap”, men jeg synes ikke det passer av to grunner. For det første hadde barna en vag forståelse av hva det innebar. For det andre brakte ikke undervisningen ny og oppklarende kunnskap om dette temaet.

Fra et religionskritisk perspektiv, er kaste selvfølgelig et aktuelt tema.¹³⁸ Skal en utelate elementer som er kritikkverdige i undervisningen? Jeg mener at en, i hvert fall på høyere trinn, skal inkludere religionskritikk. Når en underviser om den type temaer, er det imidlertid avgjørende at den informasjonen som gis, er korrekt, at den settes i kontekst og at den får passe mye plass. Det samme gjelder temaer som kan oppfattes som eksotiske. Jacobsen (2009b:8) mener at en bør skifte fokus fra kaste og hellige kuer i religionsundervisningen, der han antar disse temaene har stor plass, for heller å konsentrere seg om temaer som er viktige for hinduer i dag. Jeg er enig med Jacobsen i at temaene kaste og kuer ikke bør ha for stor plass, men de bør være med og settes i kontekst. Kuer var et viktig tema for Sanger og hans foreldre. Sanger snakket om hellige kuer i foredraget han hadde om hinduisme. På Sri Lanka tilber de kuene for det er ”veldig veldig viktig”. Da traktorene kom, var det noen som slaktet kuene. ”Men hinduene gjør det ikke”. Kuer var også et tema i intervjuet med foreldrene, blant annet om ulik bruk av kumøkk på Sri Lanka. I templet får en hvitt pulver i panna laget av kumøkk. Det var moren som brakte dette temaet på bane da vi snakket om forskjellen på tradisjonsformidling i Norge og i Sri Lanka.

4.3.2 Ny kunnskap om hinduisme

I dette kapitlet skal jeg presentere hvilke nye kunnskaper barna fikk om hinduisme gjennom undervisningen på skolen. Jeg presenterer først et intervjuutdrag som er et typisk eksempel. Det handler om hellige skrifter:

Sumaty: [...] Men før så visste jeg ikke at hinduismen hadde en hellig bok, sånn som Bibelen. Nå veit jeg det da.

Tove: Hvilken bok er det du tenker på?

¹³⁸ Det er viktig at å være klar over at kaste er et fenomen i sørasiatiske kulturer generelt, ikke bare innenfor hinduistiske kulturer. Noen av forestillingene om kaste/klasse (varna) blir imidlertid legitimert i hinduistiske skrifter. Men som empirisk fenomen finnes kaste (jati) og klan (gotra) innenfor flere religioner i sørasiatisk kontekst, og som har Sør-Asia som opprinnelseskontekst. Våren 2012 gikk det en debatt blant norsk-pakistanske muslimer om kaste i deres kontekst.

- Sumaty: Bha ... (strever med navnet)
- Tove: Bhagavadgita.
- Sumaty: Ja. Jeg har ikke lest noe av det. Jeg har ikke tenkt på at det finnes en sånn bok. Og i buddhismen, jeg veit ikke om det finns noen bok.
- Tove: Det er mange bøker i buddhismen, men det er vel egentlig mange i hinduismen og.
- Sumaty: Ja, de sier at det er delt opp i ti bind og. Jeg er ikke sikker jeg.

De som sier at de lærte noe nytt, synes dette er positivt. Det er imidlertid lite som blir nevnt når jeg spør etter ny kunnskap om hinduisme; det er i hovedsak noen hellige skrifter og innholdet i noen begreper. I likhet med Sumaty har Amrita lært nytt om hellige skrifter; hun nevner Vedaene og Upanishadene. Amrita har dessuten lært om samsara, sjelevandring og "Brahman og guddommelig kraft og sånne ting"; hun har i tillegg fått et nytt syn på dharma-begrepet. Hjemme har hun lært mest om guder og fortellinger om dem. Sanger sier at det mest positive med KRL-faget det siste året var at han lærte noe nytt om hinduisme, nemlig om skriftene Bhagavadgita og Veda. Nathen kan ikke huske at han har lært noe nytt. Anand sier at det var litt nytt i fortellingen om Ganesh, slik den ble presentert i klassen, og han syntes det var fint å lære nytt om egen religion. Anand var heller ikke klar over at Krishna var en skøyer før læreren fortalte det på skolen. Reinkarnasjon er et tema han ikke har tenkt så mye på tidligere. Anand hadde problemer med å vurdere om undervisningen om karma stemte. Han syntes karma er vanskelig å forklare og skjønte det ikke helt. Undervisningen har tydeligvis ikke gitt avklaring på dette området. Amrita forteller at hun har sjekket opp det nye hun lærte med foreldrene. Det nye barna har lært, settes i sammenheng med det de kan fra før. Det skjer en utvidelse av kunnskapene. Dette viser igjen hvor viktig gjenkjennelse og sammenheng er.

Det ser ut til at mye av den kunnskapen om begreper barna har med seg hjemmefra, er kunnskap som blir "tatt for gitt" og altså ikke har blitt forklart. Dette bekreftes av Jackson og Nesbitt (1993:150) som sier at i undervisning i indisk regi ("supplementary classes") var forestillinger om dharma og karma implisitt uten å bli forklart eller satt ord på.

Det går igjen i flere av intervjuene at det er nytt for barna at det er hellige bøker i hinduisme. Det er typisk at de strever med navnene på disse bøkene. For hinduer flest er praksis det viktigste, ikke skriftstudier. Min empiri bekrefter Jacobsen, som sier (2003:50-

51) at tekst som skrevet ord ikke er viktig. I forbindelse med utøvelse av ritualer er tekst som lyd derimot viktig. Dessuten er de store fortellingene Ramayana og Mahabharata og andre fortellinger viktige. Disse fortellingene har hinduer gjerne blitt kjent med gjennom muntlig fortelling, gjennom kortversjoner og tegneserier, gjennom film, gjennom dans og dramatiseringer. Noen av barna viste til Ramayana, men da som fortelling, ikke som hellig skrift.

Det gir mening å lære mer om egen religion, ikke bare å lære om andres. Det er imidlertid avgjørende at de nye kunnskapene settes inn i en kontekst som er preget av hinduers virkelighetsforståelse. Hellig skrift og tekst har en annen plass og betydning innenfor hinduisme enn innenfor kristendom og islam. I luthersk kristendom, som er den religiøse og kulturelle konteksten de fleste norske grunnskolelærere og lærebokforfattere har vokst opp innenfor, er den hellige skriften og tolkningen av den sentral. For hinduer flest er dette annerledes. Praksis er det sentrale i det daglige. Gupta (2006:74) fant det samme som meg og refererer at i hans intervjumateriale er det ingen referanser til hellige skrifter, kommentarer eller fromhetslitteratur som autoritet eller som kilde til informasjon om praksis eller tro.

Hvilke skrifter er det undervisningen tar opp? Er det de skriftene som er sentrale innenfor intervjupersonenes kontekst? Hva er premissene for å definere hva som er sentrale skrifter? Bhagavadgita, Veda og Upanishadene ble nevnt av intervjupersonene. Dette er skrifter som omhandles i læreverkene. Jacobsen (2003:244-246) peker på at Bhagavadgita er den hinduistiske teksten som er best kjent i Vesten. Han mener at Bhagavadgita fikk en uventet høy status i det tjuende århundret. Ingen annen hindutekst er blitt oversatt til flere språk, og han peker på at tekstens popularitet i Vesten kan ha medvirket til at den også har fått høy status i India. Han sier videre at Bhagavadgitas betydning ikke må overdrives, siden det er en tekst som særlig har betydning innenfor vishnuismen. Bhagavadgita var dessuten Gandhis yndlingstekst. De fleste nordindere i Norge er vishnuitter, mens de fleste tamiler er shivaitter. Shivaitter har andre sentrale tekster enn vishnuitter. De sentrale rituelle tekstene for tamiler i Sør-India og på Sri Lanka er Shaiva Agama, 28 tekster som Shiva selv skal ha åpenbart (Jacobsen 2009b:60). Min konklusjon er at læreverk og dermed også undervisningen ikke tar hensyn til mangfoldet blant hinduer i Norge. Hvis hindubarna skal lære om tekster som er sentrale innenfor deres tradisjon, må også tekster fra shivaittisk tradisjon nevnes, selv om disse tekstene er mindre kjente i vestlig kontekst.

4.3.3 Andregjøring og eksotisering.

Flere av barna fortalte om erfaringer som kan karakteriseres som andregjøring og eksotisering. Dette forekom også mens jeg observerte. Det ser ut til at elementer i hinduisme kan framstå som rare eller annerledes for noen. Jeg skal presentere slike episoder og vise hvordan barna tolket disse erfaringene og hvordan de posisjonerte seg innenfor andregjørende diskurser. Her bruker jeg perspektiver fra postkoloniale teori og makt- og kunnskapsperspektiv. Jeg diskuterer hvordan noen binære motsetninger blir konstruert i KRL og hvordan disse bidrar til andregjøring og eksotisering. Mye i dette kapitlet er knyttet til det som tidligere er diskutert i forbindelse med nøkkelteksten og KRL-normaliteten i 4.2. Andregjøring presenterte jeg også i 4.2. i forbindelse med drøfting av monoteisme-normaliteten og dikotomien monoteisme – polyteisme. Jeg viste eksempler på at det kan framstilles som unormalt å ha mange guder. Monoteisme – polyteisme var et ofte brukt motsetningspar i undervisningen. Hinduisme og hinduer kunne bli framstilt som den andre som kontrasterte det normale. I klasserommet posisjonerte barna seg imidlertid selv innenfor en polyteistisk kontekst. Dette gjorde de selv om de i intervjuene viste at de hadde en nyansert forståelse av gudsbegrepet i hinduisme.

Det skal først handle om **Sumaty**. Jeg presenterer en dialog fra det første intervjuet med henne. Intervjuet ble gjort tre måneder etter at klassen hennes var på besøk i tamilenes tempel Sivasubramanyar Alayam på Ammerud i Oslo. Jeg var med på besøket, og dette var også mitt første møte med Sumatys klasse.

Tove: Hva synes du om å være i templet på Ammerud med klassen?

Sumaty: Jeg synes det var greit å være der. Det var (nøler) litt flaut og.

Tove: Flaut?

Sumaty: Ja, at de andre skulle få vite noe om religionen din som de synes er dumt. Det var litt ekkelt. Ellers var det greit.

Tove: Ja, tror du det var noe de synes var dumt?

Sumaty: Jeg vet at det var noen som synes det var ekkelt at Gudene har så mange armer. Så det syntes de var litt ekkelt da. Også syntes noen det var litt ekkelt at Ganesha har elefanthode.

Tove: Hadde dere snakket om det på forhånd, hvorfor det er sånn?

Sumaty: Ja, vi hadde fortalt fortellingen om hvorfor Ganesha har elefanthode. Men da sa alle sammen: hvorfor kunne de ikke bare kuttet av et menneskehode? Jeg orka ikke forklare mer om det. De ville ikke skjønne. De prøvde ikke å skjønne. Jeg har aldri tenkt på det egentlig. Hvorfor han har elefanthode.

Tove: For deg har det alltid vært naturlig.

Sumaty: Jeg har ikke tenkt på det som ekkelt. Helt siden jeg har visst om Gud, har jeg ikke tenkt over at han har elefanthode og sånn. Det var litt rart da de snakket om det.

I denne replikkvekslingen finner jeg to kontekster på kollisjonskurs, hindukonteksten og ”norsk normal-religion-kontekst”. Sumaty referer til hva som i KRL synes å være en normal religion med en normal ikonografi. Her er det ikke rom for guder med elefanthode og mange armer. Klassen har vært med til Sumatys hellige hus, templet på Ammerud. Dette besøket ble en blandet erfaring for Sumaty. Samtalen glir over til å handle om lignende erfaringer i klasserommet. For Sumaty som har vokst opp innenfor hindukonteksten, er det naturlig at guder framstilles med elefanthode og mange armer. Dette er en del av hennes verden som hun aldri har stilt spørsmål ved før hun møter jevnaldrende som synes dette er rart og ekkelt. Hindukonteksten møter KRL-konteksten som igjen er farget av det kristne/jødisk/islamske synet på det guddommelige og på hva som er passende ikonografi. I dette møtet oppstår et brudd som Sumaty må forholde seg til. Hva skjer når det naturlige plutselig framstår som rart og eksotisk? Vi ser at når vennene snakker om hinduistisk ikonografi, framstår det muligens også som rart for Sumaty, ”Det var litt rart da de snakket om det.” Utsagnet er mangetydig og kan derfor tolkes på ulike måter. Det kan bety at det var rart for henne at de tok opp elefanthodet, eller at hele situasjonen ble rar. Det kan muligens tolkes som at det ble litt rart at Ganesha har elefanthode. Sumaty forteller at hun har forsøkt å forklare, men gir uttrykk for at det ikke nytter. I diskusjonen om hinduikonografien posisjonerer Sumaty seg på en tilsynelatende ambivalent måte. Hun er litt enig; det framstår som litt rart i KRL-konteksten. Samtidig er det ut fra hennes familiekontekst og kulturelle kontekst helt naturlig, og hun forsøker å forklare.

Fra et postkolonialt perspektiv handler denne dialogen om ”oss” og ”dem”. Når klassekameratene snakker om hindugudene som ekle, sier det samtidig noe om klassekameratene, om ”oss” innenfor den hegemoniske diskursen. De rare hindugudene brukes til å kontrastere og framheve ”vår” normalitet og ”vårt” gudsbildes fortreffelighet.

Når hindugudene framstilles som ekle, sier det samtidig noe om hva som er akseptabelt. Gud skal ikke ha dyretrekk og mange armer. Den hegemoniske diskursen framstår her som sterkt andregjørende i forhold til barn med hindubakgrunn.

Ståstedet i dialogen er imidlertid Sumatys, perspektivet er hos den som har opplevd å bli andregjort og eksotisert. Vi skal se hvilke begreper Sumaty bruker for å beskrive det som skjer. Jeg spør hvordan det var å være i templet med klassen. Hun svarer først at det var greit (2 ganger). Etter en kort tenkepause kommer andre minner fram, og ordene hun bruker til å beskrive disse erfaringene er flaut (1 gang), dumt (1 gang), ekkelt (5 ganger) og kanskje rart (1 gang). Hun legger vekt på at de andre ikke ville skjønne og at hun ikke orket å forklare mer. Det hele kretser rundt begrepet "elefanthode". Motsetninger i dialogen er "normalt gudsbilde" versus "ekkelt gudsbilde med dyretrekk og mange armer". I konteksten som er beskrevet ovenfor, er det ikke rom for å overskride disse motsetningene og se gudsbildet på nye måter. Maktspråket er sterkt og dominerende. Det finnes tilsynelatende ingen inngang til et tredje rom, der motsetninger kan utforskes og ses på nye måter.¹³⁹

Innenfor diskusjonen om hva som er et normalt gudsbilde, tvinges Sumaty til å benytte samme terminologi som klassekameratene når hun skal produsere sine forklaringer. Hun bygger dermed opp under at det er noe å forklare, og dikotomier om gudsforståelse blir fastholdt og tydeliggjort. Dette er et eksempel på at selv om hensikten kan være å overskride eller dekonstruere en dikotomi, kan selve det å diskutere den, samtidig bidra til å tydeliggjøre den og fastholde motsetningene. Dette er et mulig perspektiv på Sumatys intervensjon, men Sumatys motstand og forklaringer produserer også motmakt ved at de andre tvinges til å vurdere hennes synspunkter. Selv om det ut fra denne spesielle dialogen ikke virker som Sumatys synspunkter har hatt gjennomslag. Her virker det mer som Sumatys motstand er med å opprettholde den hegemoniske forståelsen. Dette er et eksempel på at makt og motstand er gjensidig avhengig av hverandre, og at det alltid produseres makt (Lenz Taguchi 2004:165-167, 174-176).

Fra Sumatys perspektiv har det vært naturlig og normalt at gud framstilles med elefanthode og med mange armer. Dette er hennes virkelighet som hun aldri har hatt behov for å forklare. Det bekrefter Guptas (2006:128-136) beskrivelse av hvordan hans intervjupersoner opplever at møtet med andre (hos Gupta: etnisk norske) kan føre til at det kreves nye svar på

¹³⁹ Undervisningsopplegget "A Gift to the Child" (Grimmit, Grove, Hull and Spencer 1991:30-43), som er utviklet i Birmingham, har et eksempel der ulike forståelser av det guddommelige tas opp. Eksemplet handler om Ganesha og er et eksempel på et tredje-rom-perspektiv på gudsforståelse.

nye spørsmål om ting som framstår som naturlige både for informantene og for deres foreldre, og at foreldrene sjelden har gode svar på disse spørsmålene. Det er en krevende øvelse for barn og unge hinduer å måtte forklare det selvsagte i møte med de andre.

Sumaty har flere ganger sett en film om Rama og Sita og synes den er fin. En av de sentrale aktørene i denne fortellingen er apeguden Hanuman. Hun forteller at noen hinduer ikke tror at det finnes guder som ligner på aper; hun viser at hun vet at også hinduer kan ha problemer med at gud har dyretrekk. Sumaty mener imidlertid at apeguder finnes. Da vi snakket om fortellinger fra Tanak/Det gamle testamente i Bibelen (4.2.3.4), viste jeg til at læreren på et tidspunkt uttalte at det er mange merkelige fortellinger i Bibelen. ”Abraham ble 120 år, og Sara ble over 90, og de får barn og”. Sumaty fortalte at mange i klassen hadde problemer med denne fortellingen og syntes den var ekkel. Her ser vi at det ikke bare er hindufortellingene som kan oppleves annerledes og rare av elever i grunnskolen, det kan også fortellinger fra Bibelen. Sumaty hadde imidlertid ikke problemer med fortellingene om Abraham og Sara. Kan det skyldes hennes hindubakgrunn? Sumaty ser det som en mulighet at hennes bakgrunn kan ha spilt inn. Hun har, som hindu, trening i å tolke fortellinger og finne metaforer som sier noe om livet. Mange hinduer framhever at fortellingene om gudene også har til hensikt å fortelle noe om livet og relasjonene. Sumaty mener at fortellingen om Abraham og Sara handler om at barnet var Guds gave til dem. Et element i mange hindufortellinger er betydningen av å få barn, nærmere bestemt en sønn. Sumaty posisjonerer seg her som en som forstår merkelige fortellinger fra Bibelen – også når de andre ikke gjør det. Hun har den nødvendige religiøse literacy og fortellingskompetanse til å kunne tolke religiøse fortellinger. Primærdiskursen som hindu har gitt henne denne kompetansen. Min empiri bekrefter her Penne (2010:23) som legger vekt på betydningen av samsvaret mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs.

Anand har, som Sumaty, opplevd at medelever synes at Ganesh er en rar gud. Han liker ikke den slags latterliggjøring og synes det er dumt. Jeg tok opp dette med bakgrunn i observasjon i klassen til Anand, og viste til at da de hadde om Ganesh, var det mange som lo. Anand følte at det var dumt, men det forandret ikke hans syn på Ganesh. Han viser igjen til følelser. Anand er en gutt som ser positivt på det meste og helst ikke uttrykker kritikk verken på eget initiativ eller på oppfordring. Det er min opplevelse basert på de to intervjuene jeg gjorde med ham og basert på observasjon. Anand brukte i flere sammenhenger ordet ”følelser” når han snakket om religion. Han kan ikke forklare hvorfor han synes det er dumt at noen ler av Ganesh, men han føler at det er dumt. Med andre ord,

det blir en dårlig erfaring når de andre ler av Ganesh i timen. Latter kan uttrykke både noe negativt og noe positivt. Anand har masse humor, og det er mye latter i intervjuene med ham. I episoden som ble gjengitt ovenfor, førte latteren til en negativ erfaring. Men Anand posisjonerer seg som en som tror på Ganesh – selv om de andre ler.

Amrita refererte til mye av det samme som Sumaty, nemlig krav om forklaringer på fenomener hun har vokst opp med og som er naturlige for henne, som at gudene kan ha mange armer. Hun hadde imidlertid en forklaring på dette, selv om hun var usikker på om den stemte. En gang hun underviste i klassen om hinduisme, var det mange som spurte om dette. Amrita tror det skal forstås som en metafor på at de har mye kraft og kan utrette mye.

Jeg har tidligere fortalt om læreren til **Geeta**, som brukte hinduisme til å kontrastere religioner som har én gud. Denne læreren brukte også en del ”oss” og ”dem” språk i de timene jeg observerte. Jeg har gjengitt et intervjuutdrag (4.2.2.7) som viser at Geeta har forstått gudsbegrepet i hinduisme godt. Men det var selvfølgelig vanskelig å ta ordet i klassen og forklare dette, spesielt hvis en, som Geeta, er en stille og beskjeden elev. Dermed ble den andregjørende diskursen stående. Jeg tok opp med Geeta hva hun syntes om at læreren bruker uttrykk som ”vi i Norge gjør og tenker sånn og sånn”. Mitt inntrykk var at Geeta ikke reagerte på dette og ikke forstod problemstillingen. Det er vel sannsynlig at barn med minoritetsbakgrunn har blitt vant til denne typen ordbruk.

Hinduisme kan være vanskelig å få grepet på, ikke minst for elever som har jobbet uten veiledning med et prosjekt, noe som ble illustrert da prosjektarbeidene i Geetas klasse ble presentert. Det kom fram feil som underbygget forestillinger om hinduisme som en rar religion. Geeta pekte på at noen hadde sagt at guden Shiva var gift med en mann og at han var både homo og hetero. Geeta påpekte at Shiva er gift med Parvati som er dame, og at det som ble sagt, derfor var feil. Hun forstod ikke hvor misforståelsen kunne komme fra. Jeg viste til at det ble sagt at en kan få flere års fengsel for å skade kuer. Geeta kommenterte at kuene er hellige dyr, knyttet til guden Krishna. Derfor er det ingen som vil skade kuer, og i trafikken må bilene vike.¹⁴⁰ Geeta reagerte imidlertid ikke så negativt på framføringene som

¹⁴⁰ Jeg intervjuet en kontakt i India desember 2009. Han sa om kuer at en hindu aldri ville kjøre på en ku med vilje. Hvis en påkjørsel skjer på landsbygda, er det mulig at den personen som kjørte på kua, vil få problemer. Andre kan komme til å plage vedkommende eller kanskje ikke snakke til denne personen i en måned. Det finnes et ritual som kan gjøres hvis en ku blir drept. Å drepe en ku handler om misbruk av din egen gudinne. Hvis du er rik nok, kan du donere en framstilling av en ku til templet, og presten vil be om tilgivelse for deg.

jeg hadde forventet. Årsaken til det kan være at hinduisme ble presentert, og det i seg selv ble opplevd som positivt, selv om mye var feil.

Sanger refererte til en episode der noen elever snakket nedsettende om Siva. Tankerekken som førte ham dit, var at han tenkte på Muhammad-karikaturene og hva de førte til. Det er viktig ikke å såre andres religiøse følelser. Derfor refererte han en episode der noen snakket sårende og nedsettende om Siva. I 4. eller 5. klasse sa noen medelever at "Siva, han er bare et vanlig menneske. Han er ingenting."

Eksemplet med **Kamelen** handler ikke om undervisningen, men om en ferietur. Jeg tar det likevel med her, fordi det kan fortelle noe generelt om hvordan ikke-hinduer kan se på hindugudene, og om hinduers reaksjon. Kamelen fortalte om en opplevelse i Hellas, som han karakteriserte som mangel på respekt og nedvurdering av hinduisme. Han legger vekt på at "vi" gjør ikke sånt, det vil si ting som er respektløse i forhold til andre religioner. Respekt for andre religioner er, som tidligere påpekt, et tema som går igjen i samtaler med hinduer. Kamelen forteller at det dumme han har opplevd, var at i Hellas hadde de toalettpapir med bilde av Ganesh på. Noe slikt ville aldri Kamelen ha funnet på.

Kamelen: Vi gjør ikke sånn.

Tove: Nei, det ville ikke jeg gjort heller.

Kamelen: Vi bruker ikke toalettpapir engang.

Kamelen fortalte om en andregjørende opplevelse. Det å ha hinduguder, som Ganesh, som illustrasjon på toalettpapir viser at noen ikke tar hinduenes guder på alvor. De kan betraktes som morsomme figurer. Kamelen liker heller ikke tegneserier om gudene, fordi han synes det er erting. Tegneserier med fortellinger fra hinduisme er det lett å få tak i både i India og i butikker i Norge, og slik jeg har forstått det, er det ganske vanlig at hinduer bruker dem. Hvorfor Kamelen reagerer på dette, vet jeg ikke. Det er i hvert fall tydelig at han er var for latterliggjøring av hinduisme og hindugudene.

Jeg har nå presentert andregjørende erfaringer noen av barna har gjort. I Geetas klasse ble mye i hinduisme presentert feilaktig og eksotiserende uten at det ble korrigert. Verken Kamelen eller Anand likte at noen gjorde narr av Ganesha. Sumaty erfarte andregjøring i forbindelse med tempelbesøk og når hun forsøkte å forklare sitt syn på andre religioner og på det guddommelige. Sanger fortalte om nedvurderende karakteristikk av Siva.

Ut fra intervjuene og observasjonene jeg har gjort, trekker jeg den slutning at i KRL-klasserom kan hindugudene bli oppfattet som rare og annerledes. Dette stemmer med erfaringer jeg har gjort som kursholder for grunnskolelærere. Mange ser hinduisme som spennende, eksotisk og annerledes. Lærere kan synes at det er bra at noe er eksotisk og legger derfor spesiell vekt nettopp på dette. Lærere, som sliter med uengasjerte elever, kan bli takknemlig for spennende temaer som dukker opp. Dette er en forholdsvis ”snill” forklaring på hvorfor noen lærere heller fremmer enn demper det eksotiske og andregjørende. Jeg mener imidlertid at eksotisering og andregjøring kan karakteriseres som herskerteknikk. Det er en hårfin balanse her. Mange lærere, meg selv inkludert,¹⁴¹ liker å trekke fram det som er spennende, særpreget og kanskje annerledes. Forskjeller er i seg selv ikke problemet, det er imidlertid avgjørende å bruke god tid og ha en tett dialogisk oppfølging av temaer som kan føre til eksotisering og andregjøring. Og som jeg skal peke på i fortsettelsen, det å utvikle religiøs literacy er avgjørende.

Det er ikke bare elementer i hinduisme som kan bli oppfattet som merkelige. Sumaty og Kamelen pekte på at det er rart at Jesus ble korsfestet. Når Sumaty snakker om Jesu korsfestelse, bruker hun ord som spikra, hengt, forferdelig, ekkelt og ikke fint. Noen elever reagerte på fortellingene om Sara og Abraham. I KRL-faget hjelper det imidlertid lite med gjensidig eksotisering. At noen synes elementer i bibelske fortellinger er rare, fører ikke til at elementer i hinduisme oppleves mindre rare. Det er alltid krevende å se verden fra et annet sted. Det handler om kunnskaper om og evne til å forstå religiøst språk.

Mine funn om andregjøring og ikonografi viser at det er behov for mer kunnskap på dette feltet. Blant annet kan innsikter fra kunsthistorien bidra til religionsdidaktikken. Kunsthistoriker Eli H. Seland (2010:158-159) diskuterer visuell kultur og forståelse av bilder. Hun sier at det er avgjørende hvilke spørsmål vi stiller til bildene for å forstå. Spørsmålene bør ofte være andre enn de som tradisjonelt har blitt stilt av kunsthistorien. Viktig innenfor visuell kultur er blikket, historisk og sosial kontekst og den praksis bildene og deres betraktere er en del av. Et bilde kan reise ”mellom visuelle tradisjoner”, og det vil få ulike betydninger avhengig av kontekst, sier Seland. Hun skiller mellom det fysiske bildet og den ideen det uttrykker. Bildene og statuene av hindugudene har sitt utspring i en religiøs kontekst. KRL-elever opplever dem oftest i en ny kontekst, nemlig klasserommet, selv om

¹⁴¹ Jeg har med årene blitt mer var for slike framstillinger enn det jeg var da KRL-faget var nytt. Jeg forstår lærere som synes det er bra at noe er annerledes og spennende, men jeg har nå en annen holdning til dette enn den jeg hadde tidligere.

noen også har opplevd dem i tempelkonteksten. Bildene forflytter seg dermed mellom kontekster. Bildenes idé vil ofte være krevende å forstå uten veiledning. Dette er kompetanse religionsundervisningen er ment å gi.

Vi så at noen elever i Geetas klasse misforstod Shiva kjønn. For en utenforstående uten kompetanse kan det være vanskelig å fastsette gudenes kjønn ut fra ikonografien. Jeg har observert at mannlige guder kan oppfattes som feminine for en utenforstående med etnisk norsk bakgrunn. Den reaksjonen har jeg støtt på flere ganger i forbindelse med undervisning på lærerutdanningen. Navn med a-ending oppfattes også av mange etnisk norske som kvinnenavn. I noen framstillinger er Shiva framstilt som halvt mann og halvt kvinne, siden det guddommelige har både et mannlig og et kvinnelig aspekt. Dette er imidlertid elementær kompetanse som lærere må ha.

Jeg presenterte i 4.2.2.9 lærernes refleksjoner om gudsforståelse i hinduisme. Én lærer pekte på at det kan være en utfordring at noen elever synes elementer i hinduisme er latterlige. Jeg observerte imidlertid aldri at lærere neddempet det eksotiske. Jeg er, som tidligere nevnt, ikke ute etter ”å ta” lærere, men heller ute etter å peke på strukturer som kan gi negative utslag i klasserommet. Framtredende i diskursen om KRL er fokuset på kulturarven. Den norske kulturarven og dens røtter i kristendom og humanisme er sterkt framme både i Læreplanens generelle del (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1996:15-50) og i begrunnelser for KRL-faget (Se for eksempel *KRL-boka 2005*. 2005:9). Det behøver ikke nødvendigvis bety at lærere har eksplisitt fokus på kulturarven. En av lærerne jeg observerte, snakket imidlertid mye om hva som er det norske og hvordan ”vi” tenker.

Kan det være slik at et sterkt fokus på kulturarv og på likhet, slik det gjerne er i norsk kontekst, fører til at andregjørende perspektiver blir mer framtrædende enn om fokuset er på mangfold? Bråten (2009) fant i sin undersøkelse en forskjell på norske og engelske lærere når det gjaldt forståelsen av religionsundervisning (Chapter 6) og en tilsvarende forskjell mellom de norske og de engelske elevenes erfaringer (Chapter 7). Bråten intervjuet seks lærere, og hun gjorde seks gruppeintervjuer med elever. Hun stilte nesten identiske spørsmål til de norske og til de engelske med utgangspunkt i de respektive læreplanene (s. 237). De norske – både lærere og elever – la vekt på kulturarv,¹⁴² mens de engelske la vekt på pluralitet. Lærerne i de to landene hadde ulik forståelse av pluralitet. De norske la stor vekt

¹⁴² Bråtens undersøkelse ble gjennomført i Midt-Norge (Bråten 2009:192). Det er mulig at en tilsvarende undersøkelse i Oslo ville gitt andre resultater.

på likhet, mens de engelske verdsatte kulturell og religiøs forskjell (s. 282-283). De norske elevene mente de hadde religions- og livssynsundervisning fordi Norge er et kristent land, og at det er nødvendig å lære om kulturarv og religion. De etterlyste imidlertid mer pluralitet og bedre kvalitet på undervisningen om andre religioner. I språkbruken skilte de norske elevene mellom det som er vårt og de andre. De engelske elevene mente de hadde religionsundervisning for å lære om og respektere andre og relaterte dette til pluraliteten i samfunnet (s. 302-305). Videre peker Bråten på (s. 352) at mens de norske lærerne hadde et fokus på gruppepluralitet og på nedtoning av forskjeller, hadde de engelske et syn som reflekterte individuell pluralitet. Bråten (s. 278 og 362-363) relaterer de ulike perspektivene til "national imaginaries", i Norge til nasjonsbygging, statskirken og likhetsidealer. Dette til forskjell fra England, der hun relaterer til det heterogene Storbritannia med mange sterke religiøse tradisjoner og en fortid som kolonimakt og dermed mer erfaring med forskjeller. Orientalismekritikken har dessuten hatt større betydning i en tidligere kolonimakt som Storbritannia enn i Norge. Mine intervjupersoner hadde et syn som samsvarte mer med de engelske enn de norske elevene i Bråtens undersøkelse. De ga uttrykk for at forskjeller i religiøs tro og praksis ikke er problematisk. Selv om religionene har samme mål, må de ikke ligne på hverandre. I det store og hele hadde de en pluralistisk tilnærming til mangfold.

I motsetning til hva jeg fant, hadde barna i Jackson og Nesbitts (1993:33) undersøkelse fra Storbritannia kun positive erfaringer med skolens interesse og respektfulle behandling av hinduisme. Jeg finner ingen referanser i deres undersøkelse som ligner på de tilfellene av andregjøring jeg fant. Det kan derfor virke som konteksten for barnas religionsundervisning var mer pluralistisk, enn det den var for mine intervjupersoner. Noen barn i Jackson og Nesbitts undersøkelse kjente imidlertid ikke igjen læreres beskrivelse av hinduisme som et sett med læresetninger og tydelig medlemskap. Noen barn var kritiske til læreres uttale og mente læreren var for dårlig forberedt, men stort sett virket barna positive (s. 162). Jackson og Nesbitt referer til en jente som hadde en sterk identitetsbekreftende opplevelse da hun lærte om reinkarnasjon på skolen: "When I heard it at school I believed in it. It had a great effect on me because it was my own religion and I thought that it was true" (s. 162). Konklusjonen til Jackson og Nesbitt innebærer selvfølgelig ikke at ingen andre hindubarn har andregjørende erfaringer.

I 4.2.1.2 diskuterte jeg normalitetskonstruksjoner i KRL. Slik jeg ser det, er kulturarvperspektivet i samsvar med disse normalitetskonstruksjonene, og underbygger min påstand om at normaliteten bygger på religions- og gudsforestillinger vi finner både i

jødedom, islam og kristendom i Vest-Europa i dag. Denne gudsforståelsen, og religionsforståelsen som ligger under, er en del av den europeiske kulturarven. Kulturarvperspektivet kan også ses som et uttrykk for sekularisering og instrumentalisering av religion. Slik kan religion bli et redskap i nasjonsbyggingen. Dette aspektet utdyper jeg i 5.3.

Er andregjøring nødvendigvis negativt ladet? Sosialantropolog Judith Narrowe (2003) drøfter dette i artikkelen "Othering from Within – Sometimes Other, Sometimes Not. On being a Young Turk in Sweden". Narrowe starter med å påpeke (s. 164) at andregjøring vanligvis framstilles som negativt og et bevisst maktmiddel for å holde andre nede. Narrowe sier at hun har et mer dynamisk perspektiv på andregjøring. Hun bygger sin diskusjon på funn fra undersøkelser om tyrkiske barn og unge som tok del i et morsmålsprogram i Sverige. Intervjupersonenes fokus var retten til både å være annerledes og en del av majoritetssamfunnet. Narrowe sier (s. 173) at språkprogrammet skapte en tyrkisk skole inne i skolen, noe som ga mulighet for å være ens etniske selv i den svenske konteksten, "Turkin-Sweden". Hun sier (s. 174) at intervjupersonene i noen kontekster selv ønsket å være den andre. Hun kaller det "internal othering". Hun beskriver annetheten i forhold til det typisk svenske (s. 174-175). Det kan handle om sterke bånd til familien, respekt for eldre, grenser mellom kjønnene i kontrast til svenske verdier som frihet, åpenhet og individualisme. Dette er landskapene intervjupersonene beveger seg rundt i: "... the young people comfortably other themselves at quite the same time that they indicate that they participate in and are part of the greater Swedish we" (s. 175). De har valgt både å være en del av og være skilt fra majoritetssamfunnet ved å posisjonere seg på sine egne meningsfulle måter.

Narrowes perspektiv er interessant. Jeg har vist eksempler på hvordan mine intervjupersoner er stolte av og framhever at de har andre meninger og holdninger enn andre. De liker ikke – og kan bli lei seg – hvis deres tradisjon blir sett ned på og gjort narr av. Samtidig holder de fast på sine meninger og på det som kjennetegner en tamil eller en inder eller en hindu. Jeg har vist eksempler på at intervjupersonene har tilpasset ordbruken til den hegemoniske diskursen, men jeg har ikke funnet eksempler på at de har forsøkt å utviske forskjeller eller ta avstand fra egen tradisjon. Jeg har kalt intervjupersonenes holdninger og meninger opposisjonell og alternativ og påvist tilpasninger.

Jeg har reflektert mye over hvilket begrep som kan gi en god beskrivelse av intervjupersonenes posisjoneringer. Jeg kom fram til et begrep som jeg har kalt

”egengjøring”. Samtidig som egengjøring henspiller på begrepet andregjøring, handler det om en annen måte å beskrive og bruke posisjoneringer på. Jeg innfører derfor begrepet egengjøring om intervjupersonenes posisjoneringer i forhold til dominerende diskurser og i forhold til andregjørende perspektiver. ”Hvis noen ler av de (gudene) lissom, det skifter jo ikke mitt syn på det”, sier Anand. Egengjøring, slik jeg definerer det, handler om å holde på og kanskje hevde egne meninger innenfor en dominerende diskurs. Det handler om å stå fast på sitt eget innenfor andregjørende diskurser. Det handler om å kunne gå inn i en dialog, bevege seg inn i det tredje rommet og lære av andre. Derfor handler det om kompetanse til å se egne og andres synspunkter.

4.3.4 Oppsummering: Hinduisme i undervisningen

I hovedkapitlet ”Hinduisme i undervisningen” var fokus på undervisning om hinduisme og hvordan intervjupersonene erfarte denne undervisningen. Jeg har vist at lærerens holdning til hinduisme og til elever med hindubakgrunn var avgjørende for hvordan barna vurderte undervisningen. Jeg har vist hvordan de kunne skifte mellom å være fornøyd, misfornøyd, prøvende og spent på hva lærere kunne si og hva medelever tenkte om deres tradisjon. Intervjupersonene kjente seg særlig igjen i framstillingen av hinduisme når det handlet om praksis. Dessuten var alle fornøyd når undervisningen handlet om positive elementer knyttet til hinduisme og India. Undervisningen om kaste ga liten mening, og dette var et tema de verken var opptatt av eller hadde mye kunnskap om. Jeg observerte en del feilinformasjon om kaste. Barna likte å lære noe nytt om egen tradisjon, og da var det særlig undervisning om skrifter de pekte på. Hellige skrifter i hinduisme var i det store og hele nytt for dem.

I hovedkapitlet 4.2 diskuterte jeg hvordan hindubarnas religionsforståelse og gudsforståelse kunne divergere fra det som ble framstilt som normalt i KRL. Jeg pekte på andregjørende diskurser. Dette temaet fulgte jeg opp i 4.3 og presenterte også her andregjørende erfaringer barna hadde. Andregjøring og eksotisering forekom særlig når undervisningen handlet om gudsforståelser og ikonografi.

På tross av divergerende holdninger og andregjørende diskurser karakteriserte jeg barnas posisjoneringer som egengjøring innenfor KRL-normaliteten, fordi de stod for sitt eget og var stolte av å ha egne meninger.

4.4 Posisjoneringer og egengjøring

Dette hovedkapitlet har en annen karakter enn de tre foregående hovedkapitlene i Del 4. Det er kortere og til en viss grad oppsummerende, men jeg trekker også inn nye elementer. I overveiende grad uttrykte barna at de likte KRL-faget, og jeg vil nå legge vekt på denne siden ved undersøkelsen og drøfte barnas positive holdninger til faget, sett i relasjon til det jeg tidligere har beskrevet som dominerende normalitetskonstruksjoner og andregjøring.

Jeg innførte begrepet egengjøring som en karakteristikk av barnas agentskap. Jeg skal nå utdype hvorfor jeg valgte dette begrepet for å beskrive barnas posisjoneringer. Jeg har pekt på hvordan hindubarna kan representere en alternativ eller opposisjonell diskurs i KRL, hvordan de ikke helt passer inn i KRL-normaliteten, men at de likevel står for sitt. Jeg har beskrevet hvordan hinduisme kan bli andregjort og eksotisert i undervisningen. Men dette er kun én side av det jeg har observert og hva barna har fortalt meg. Jevnt over var barna svært ivrige i timene, og de gikk med liv og sjel inn for undervisningsoppleggene. De sa at de likte faget, bortsett fra Amrita som syntes det var blitt kjedelig i det siste. De noterte i timene og gjorde lekser, ofte mer enn det som var nødvendig. De deltok i diskusjoner i tråd med den dominerende diskursen, på tross av at de på mange områder representerte alternative synspunkter og perspektiver. De var flittige, ivrige og tilpasningsdyktige elever.

Jeg spurte **Sumaty** hvordan hun likte KRL-faget:

Sumaty: Jeg liker det veldig godt. Det er favorittfaget mitt.

Tove: Hvorfor liker du det så godt?

Sumaty: Det er så enkelt. Det er bare å lese liksom og bare man forstår litt. Så er det litt vanskelig når man skal tenke på spørsmål. Hvis det er om religioner jeg ikke veit noe om, så er det vanskelig å svare på alt. Men ellers så synes jeg det er veldig greit.

Sumaty er også fornøyd med KRL fordi de har fått orden på timene og fordi de har fått ny lærer. Det er første gang de har en "ordentlig" KRL-lærer. Hun snakker mye, har morsomme tanker og får alle til å le, så timene blir mye bedre. Sumaty liker at læreren bruker sang og musikk fra ulike religioner og kulturer. Sumaty mener det er best når læreren setter karakterer ut fra muntlige aktiviteter. Hun tror imidlertid at de fleste i klassen ikke liker KRL-faget så godt. Her posisjonerer hun seg igjen på sin egen måte, som annerledes,

nemlig som en som liker KRL i motsetning til de andre i klassen. En gang hadde de temaet ”Hvem hører vi på? Hvem påvirker oss? Hva er det som gir oss selvtillit?” Jeg spør Sumaty om selvtillit.

Sumaty: Jeg ha'kke noe sånn liksom sånn forbilde akkurat. Jeg har en passende selvtillit tror jeg. Jeg har ikke sånn skikkelig heller da. Det som trengs tror jeg at jeg har.

Tove: Det som trengs ja. Blir du påvirket av for eksempel KRL-faget?

Sumaty: Jeg liker det veldig godt, og det er vel greit å høre hva de andre mener. Så det er mye forskjellig. Der i KRL-faget er det vel nesten aldri noe som er helt riktig heller da.

Tove: Nei, ikke sant.

Sumaty: Og derfor synes jeg det er greit å få sagt noe, ikke bare være redd for at man skal si noe feil.

Sumaty liker at faget ikke gir fasitsvar, men at det gir muligheter for selvstendige vurderinger. Jeg har nå vist eksempler på Sumatys egengjøring.

Kamelen liker mange fag, også KRL. Han liker å lære om religioner, høytider og fortellinger. Da vi snakket om Eksodusfortellingen, presiserte Kamelen hvor viktig det er å være flink på skolen: ” Ja, det var stor historie, men det var sånn at det, hvis vi skal bli bedre på KRL-faget, må vi ikke bare lære om hinduisme. Vi må lære om alt. Alle religioner.”

Tove: Liker du best å lære om hinduismen, eller liker du å lære om alle religioner?

Kamelen: Alle religioner. Vi vil lære om alle religioner [...]

Anand liker nesten alt i KRL-faget, han liker også alle andre fag, og han liker seg på skolen.

Tove: Men hvis du tenker på KRL-faget, da? Hva er det du liker med KRL-faget?

Anand: Jeg synes det er veldig lærerikt og spennende. Jeg forstår veldig mye av det, liksom. Så vil jeg lære om det da.

Tove: Synes du det er fint å lære om andre religioner?

Anand: Ja.

Amrita er den som er kritisk til KRL-faget. Hun syntes det var interessant tidligere, men at det ble kjedelig etter hvert. Det er fortsatt interessant å lære om religioner, særlig om hinduisme, men filosofi og etikk kan være kjedelig. Hun synes det er greit at de ikke lærer om alle religioner hvert år. Det er bedre at det er fordelt slik at de får fordypet seg. Amrita var ivrig i alle timer og noterte også når de ikke fikk beskjed om å gjøre det. Jeg spurte om hun synes det er viktig å lære om de andre religionene:

Amrita: Det syns jeg det er. Spesielt nå som vi bor i Norge, syns jeg det er ganske viktig å lære om kristendommen først og fremst. Men det er ganske viktig å lære om andre religioner og.

Her er Amrita i tråd med de som vektlegger kulturarvaspektet i KRL.

Sanger var en svært ivrig elev i KRL – og i andre timer. Han er flink på skolen og engasjerer seg. Foreldrene er positive til faget. De sier at de ikke har noe imot KRL; det er viktig å kjenne til andre religioner. De er ikke redde for påvirkning. Sanger har alltid vært med på julegudstjenester. Han har også vært med klassen i moské og i det tamilske hindutemplet. De sier at han vet mye om kristendom. I intervjuet med Sangers foreldre sier Sanger at han liker KRL fordi det er mye fakta.

Tove: Så du liker KRL-faget?

Sanger: Ja.

Tove: Liker du å snakke om religion?

Sanger: Ja, bare at noen ganger burde man ikke nevne for eksempel profeten Muhammad, for nå skjer det krig i de muslimske landa for det bildet av Muhammad. Det pågår fortsatt.

[...]

Tove: Men når du snakker om religioner i KRL, liker du best å snakke om hinduismen, eller liker du best å snakke om andre religioner?

Sanger: Jeg liker alle. Jeg bare sier det jeg vet.

Tove: Ja.

Sanger: Så på en måte dele likt.

Tove: Ja. Vet du hva bokstavene K og R og L står for?

Sanger: Kristendom, religion, livssyn.

Tove: Hva syns du det er mest av i timene?

Sanger: Før var det kristendom som var mest, nå er det religioner, så tipper jeg på at det kommer litt livssyn.

Jeg har nå presentert intervjuutdrag som viser at de fleste intervjupersonene liker KRL-faget og synes det er viktig. Også **Nathen** og **Geeta** sa at de likte KRL-faget. Geeta begrunnet det med at det er viktig å lære om andre kulturer og religioner for å ha respekt.

I 4.3.3 betegnet jeg hindubarnas posisjoneringer som egengjøring. Det gjorde jeg etter å ha vist hvordan hinduer og hinduisme i KRL-konteksten kunne få rollen som den andre i kontrast til normalitetskonstruksjoner. Imidlertid viser flere av dialogene at barna er stolte over å ha andre meninger og holdninger enn sine medelever. I det følgende skal jeg diskutere ulike tolkninger av hindubarnas posisjoneringer relatert til andregjøring og egengjøring og til det faktum at de er ivrige og flinke KRL-elever. Noen av dem kan til og med, i følge lærer, kalles superelever i KRL. Det følgende kan derfor leses som en utvidelse av perspektivet og et kritisk og dekonstruerende lys på det jeg tidligere har sagt om det problematiske ved avvik fra KRL-normaliteten, kamp om hegemoni og andregjøring.

Jeg skal først anvende Pennes (2010:29-30) begrep primærdiskurs på hindubarnas egengjøring. Primærdiskurs handler om den forståelsen og det diskursive spillerommet barn har med seg hjemmefra. I følge Penne er primærdiskursen avgjørende for hvorvidt et barn lykkes i skolen. De barna som har en primærdiskurs som samsvarer med den sekundærdiskursen de møter i skolen, har størst sjanse for å lykkes, mener Penne. Mine intervjupersoners primærdiskurs handler blant annet om hva det vil si å være inder, tamil og hindu, om respekt og om en åpen og inkluderende holdning til andre tradisjoner. I KRL møter de en normalitet som er annerledes på flere områder. Slik jeg har observert det, har de likevel klart å lykkes innenfor KRL-fagets sekundærdiskurs. Jeg mener årsaken ligger i barnas egengjøring på basis av respekt, åpenhet og ønske om å være flinke elever, elementer som er i samsvar med primærdiskursen. Andre elementer, som et overskridende forhold til andre religioner i teori og praksis, kan derfor bli underordnet.

Barna er flinke elever og fungerer godt på skolen. Familiens vekt på betydningen av utdanning sammenfaller med norske skoleverdier og skolens mål. Min empiri bekrefter dermed det Østberg (2003a:83-97) fant om interessefelleskap mellom hjem og skole. Barna

i min undersøkelse har det å være flink på skolen og få en god utdanning som en del av sin selvforståelse. Barnas avvikende holdninger til religioner og forholdet mellom dem, blir lite synlige i KRL-konteksten. Barna vil gjerne gjøre det bra på skolen, og de fungerer godt. For å fungere godt og gjøre det bra på skolen vil det mest hensiktsmessige valget være å tilpasse seg tenkemåtene og normaliteten i skolen, inklusive dominerende diskurser i KRL. Selv om barna i bunn og grunn kan være uenige eller ut fra sin bakgrunn tenker annerledes, ser det ut til at de har valgt å fungere godt innenfor den konteksten de befinner seg i. Barnas divergerende verdier blir satt til side fordi det å lykkes på skolen ses som svært viktig. I intervjuene kom barnas meninger og holdninger fram på en tydelig måte. Her ble den alternative diskursen synlig. Også i Sumatys vennesamtale (4.2.1.1) kom hennes alternativ fram.

At barna setter grunnleggende verdier til side kan settes inn i ulike tolkningsrammer. Barna kan ses som ofre for en koloniserende diskurs, i det de etterligner og tilpasser seg (Loomba 2005; Bhabha 2008a) den vestlige måten å snakke om religion som separate monolittiske tradisjoner. Som et alternativ kan en bruke sosialiseringsteorier og karakterisere prosessen som resosialisering (Berger/Luckmann 1966). Eller det kan argumenteres for at barna gjør smarte og rasjonelle valg for å lykkes i skole og samfunn (Iannaccone 1997; Stark 1997). Eller perspektivet kan være at deres hindubakgrunn gjør dem spesielt dyktige til å inkludere nye og divergerende synspunkter. Det kan også tenkes at de simpelthen synes det er greit å kommunisere og reflektere på en tradisjonell ”vestlig” måte når de befinner seg i et norsk klasserom.

Aktørperspektivet på barn er sentralt i mitt prosjekt, og jeg har noe motstrøbbende sett at Rational Choice Theory (Iannaccone 1997; Stark 1997) kan gi meg perspektiver for å forstå de valgene barna gjør, hvorfor de passer inn sosialt og er flinke og ivrige i faget, selv om de i mange sammenhenger representerer alternative og opposisjonelle tenkemåter. Motviljen skyldes den implisitte normativiteten i denne teorien. Teorien går ut på at aktører beregner nytte i sine handlingsvalg. De vurderer kostnadene og nytten ved ulike alternativer og baserer sine valg på disse beregningene. Rational Choice Theory gir meg likevel en tolkningsramme som bygger opp under betydningen av å få en god utdanning. Ut fra et slikt perspektiv kan vi si at hindubarna velger å være ivrige og flinke KRL-elever. Da er dette en form for egengjøring med det mål å gjøre det bra på skolen. Dermed tilpasser de seg, og påvirkningen fra skolens dominerende diskurser kan bli sterk. Jeg synes dette er en sannsynlig forklaring. Flere av foreldrene fortalte meg at de hadde jobber de var

overkvalifiserte for, men at det viktigste var at barna fikk god utdanning. Dette underbygger Engebrigtsen og Fuglerud (2009:98-99), som peker på den store vekten tamilske foreldre legger på barnas utdanning. Mange har forsakert mye, for eksempel ved å ta jobber de er overkvalifisert for eller ved å ta mange jobber for å kunne bo i Norge. De er opptatt av at barna skal få de mulighetene de selv aldri fikk. Engebrigtsen og Fuglerud sier at ungdom derfor ofte ser utdannelsen som en gave fra foreldrene, og at det å være flittig og flink på skolen kan ses som en gjenytelse innenfor familiekonteksten. Dette vil selvfølgelig gjelde alle fag. Når det gjelder KRL, er et viktig element det å utvikle respektfulle holdninger i forhold til andre.

En annen forklaring, som jeg har sans for, er at hinduer er vant til å inkorporere forskjeller og motsetninger i religionen og kulturen. Da vil forklaringen være fortolkende antropologisk. Det kan simpelthen være slik at de passer inn i et religionsfag, som ideelt sett skal være pluralistisk, fordi de har den bakgrunnen de har, selv om de kan forstå pluralitet annerledes enn flertallet. Fleksibilitet kan dermed være et sentralt element i deres egengjøringsprosess. Det går an å tenke seg at hindubarns agentskap etter hvert kan føre til nye perspektiver og forandringer innenfor RLE-normaliteten. I et slikt perspektiv blir RLE et mulighetenes marked.

Hvis vi utvider perspektivet til hinduisme i diaspora, ser vi at en tilpasning til det religiøse markedet skjer. I diaspora har ulike grupper av hinduer utviklet felles religiøse læresetninger, noe som er nytt i hindutradisjonen. Dette kommer av et behov for å presentere seg enhetlig i diaspora og definere hva alle hinduer har felles (Jacobsen 2003:27-29). Jeg mener at også dette kan ses som en tilpasning til dominerende diskurser om religion og livssyn i Vesten, ved at hinduisme framstår som en religiøs tradisjon på linje med andre; noe som igjen kan fremme integreringen i nye hjemland.

I arbeidet med prosjektet har jeg argumentert for at måten religion blir definert og snakket om i KRL, er en form for orientalisme der hinduisme blir brukt som en kontrast til "vår" rasjonelle måte å tenke på, slik at "vår fortreffelige monoteistiske og klart avgrensede kristne tradisjon" blir framhevet og definert når vi kontrasterer den med hinduismens "irrasjonalitet", "polyteisme", "utflytenhet" og "manglende grenser i forhold til andre tradisjoner". Et problem med dette perspektivet er at hindubarna lett kan ses som offer når de tilpasser seg den orientalistiske diskursen. Det er, som jeg har vist, mulig å komme med andre forklaringer. Da blir perspektivet at barna gjør selvstendige, smarte og egengjørende

valg for å komme seg fram i skolen og samfunnet. Eller at de har maktet å integrere en ny type religionsforståelse – uten å gi slipp på ”den gamle”. I den grad hindubarns forståelser og KRL-normaliteten møtes, og representanter for ulike forståelser påvirker hverandre og lærer av hverandre, vil det skapes nye diskurser, og vi kan vi si at det oppstår postkoloniale øyeblikk (Verran 2002). Da vil konteksten gi muligheter for å gjøre nye og annerledes rasjonelle valg. Jeg vil presisere at mitt poeng ikke er å kreve autentisitet og renhet av mine intervjupersoner. De er selvfølgelig i sin fulle rett til å tilpasse sin tradisjon til den norske konteksten på de måter de selv finner det formålstjenlig. Mitt anliggende i denne sammenhengen er å peke på skolens og RLE-fagets ansvar for å ta mangfold på alvor som normaltilstand og ressurs.

DEL 5. HINDUBARN OG RELIGIONSUNDERVISNING

Prosjektets fokus er hindubarns erfaringer med KRL-faget. I Del 4 analyserte jeg barnas posisjoneringer for å finne ut hvordan religions- og livssynsundervisningen fungerte for dem. Kunnskap om hindubarns erfaringer har skapt et rom for å diskutere faget fra nye perspektiver. Underveis i prosessen fikk jeg et stadig tydeligere bilde av normalitetskonstruksjoner i faget, det jeg har kalt KRL-normaliteten. Funn om barna og faget gjorde det derfor mulig å diskutere barn og fag mer generelt. I denne avsluttende delen av avhandlingen diskuterer jeg noen av de sentrale funnene om barn, selvforståelse, religionsforståelse og undervisning i et videre perspektiv.

Jeg valgte en multiperspektivistisk metode, og håper den har bidratt til at det framstår et mangfoldig og mangetydig bilde av barnas erfaringer. Den fortolkende antropologiske tilnærmingen, som ligger i bunnen for analysene, har i særlig grad bidratt med forklaringer og fortolkninger i kontekstuellt perspektiv.

Et grep jeg gjorde, var å bruke diskursanalyse, noe som fikk fram perspektiver på KRL-faget som satte det i relieff til hindubarnas posisjoneringer. Jeg brukte også diskursanalyse på "barnetekster"; eksempler er Sumaty om overgripende religiøsitet, Sanger som forankrer selvforståelsen i det tamilske, og Amrita som resonnerer rundt balansen mellom det indiske og det norske. De sentrale "barnetekstene" har, på ulike måter, fått fram funn som kan gi innspill til en mer generell diskusjon om barn og fag. Dette hadde jeg ikke forutsett da jeg startet med prosjektet. Diskursanalysene, både de av faget og "barnetekstene", har i noen grad skjerpet motsetninger mellom barnas posisjoneringer og faget. Hvis jeg hadde forsket om en annen elevgruppe, eller brukt andre metoder, ville andre perspektiver kommet i fokus.

De postkoloniale perspektivene jeg har anvendt, har hatt flere funksjoner. Én er tydeliggjøring av religionsforståelser, gudsforståelser og andregjøring. En annen og svært viktig funksjon er at postkolonial teori bidrar med analytisk verktøy som kan overkomme dikotomiserende motsetninger.

Forskning innebærer nødvendigvis redusering av kompleksitet. Fortolkende antropologisk, diskursanalytisk og postkolonial teori kan ses som ulike vitenskapsteoretiske språk, som hver på sin måte kan kaste lys over et fenomen, men derfor også hver for seg begrenser fokuset. Det å kombinere disse tilnærmingene har bidratt til å utvide perspektivet. Jeg har konstruert et case ved å lage en undersøkelse om hindubarn, jeg har konstruert data ved å observere og lage intervjuer, og jeg har tolket data ut fra mitt konstruerte forskningsunivers. På denne måten har jeg frambrakt ny kunnskap om hindubarn i religionsundervisningen. Denne kunnskapen bruker jeg i det følgende til å stille noen generelle spørsmål om barn og religionsundervisning, og om barns selvforståelse i et videre perspektiv. Det innebærer at flere nye spørsmål kan stilles, noe som kan bidra til diskusjonen om forbedret religions- og livssynsundervisning.

5.1 Egengjøring og andregjøring

Jeg skal oppsummere noe av det jeg fant som særpreget hvert enkelt av barna: Sumaty er modig og reflektert når hun snakker om gudsbegrep og om forholdet mellom religioner, hun er ikke redd for å posisjonere seg annerledes enn flertallet. Sanger kjemper for tamilenes sak og lager originale bilder om religion. Nathen posisjonerer seg som hindu i klassen, men framstår som en kulturell ikke-praktiserende hindu i intervjusamtalen. Kamelen er ivrig på skolen, engasjert i tamilenes sak, men liker ikke krig og vold. Anand har en positiv livsinnstilling, han har gode og dårlige følelser i forhold til religion og til undervisning, mest gode. Amrita er opptatt av balansen mellom det indiske og det norske og vokter undervisningen om hinduisme med et kritisk blikk. Geeta er stille og beskjeden i timene, men hun er reflektert og kan mye om egen religion. Alle sju er, selvfølgelig, atskillig mer sammensatte enn dette. Jeg ble imponert over barnas selvstendige posisjoneringer, det jeg har kalt egengjøring. Noe jeg ble sterkt berørt av, var de tamilske barnas solidaritet med tamilenes situasjon på Sri Lanka, historien, tradisjonene, urettferdigheten. Slik jeg ser barna, er de helter i sine egne liv, med et uttrykk jeg har lånt fra Charles Dickens' åpningslinje i *David Copperfield* (1994).¹⁴³ Det begrunner jeg med at de klarer å møte andregjøring med egengjøring og at de posisjonerer seg selvstendig. Det gjør dem til KRL-helter. Men jeg har også vist at de tilpasser seg hegemonisk diskurs, ofte som et bevisst valg, men ikke alltid. Det andregjørende aspektet er noen ganger tydelig til stede.

Som hinduer argumenterer barna for en inkluderende religionsforståelse, og de framhever respekt som et grunnleggende element i samhandling med andre. Samtidig er mange opptatt av at andre ikke viser hinduene tilsvarende respekt. Dette hørte jeg så ofte at det krever spesiell oppmerksomhet. Jacobsen og Kumar (2004:xv) peker på stereotypisering som en utfordring i diaspora. Det handler både om de stereotypiene majoriteten konstruerer om "de andre", men også om de stereotypiene diasporasamfunnet lager om seg selv: "It is about stereotyping themselves and the fear of being stereotyped. It is about prejudicing others and being prejudiced and in the process perpetuating the stereotypes". I KRL kunne hinduer bli andregjort og stereotypisert som polyteister med rare guder. Samtidig kunne hindubarnas positive insistering på respekt som et kjennetegn på egne holdninger, kanskje også tippe i

¹⁴³ John Irving bruker uttrykket i *Cider House Rules* (1990) og *The Hotel New Hampshire* (1991), som er to av mine favorittbøker. Åpningslinjen i *David Copperfield* er slik: "Whether I shall turn out to be the hero of my own life, or whether that station will be held by anybody else, these pages must show."

retning stereotypisering. ”Vi som viser respekt” kan muligens ses som en bekreftelse på det Jacobsen og Kumar sier om selvstereotypisering. Jeg velger imidlertid å tolke hindubarnas insistering på respekt som en nødvendig egengjøring innenfor en til dels andregjørende normalitetskultur. Også Gupta (2006:75-76) diskuterer respekt og viser eksempler på hvordan respekt kommer til uttrykk i familierelasjoner. Hinduisme som ”a way of life” innebærer blant annet gjensidig kjærlighet og respekt i familien. Han siterer flere intervjupersoner som peker på akkurat dette. Hinduisme handler om å vise respekt. Mine funn bekrefter at respekt er et sentralt element i selvforståelsen. Mine intervjupersoner viste at respekt ble utvidet til å gjelde mennesker fra andre tradisjoner og deres religion. Respekt kom også til uttrykk i forhold til praksis og besøk i hellige rom. Et av barna ga uttrykk for at det er uproblematisk å gå i andres hellige rom og be der: ”Det er ikke farlig.” Respekt, slik mine intervjupersoner brukte begrepet, må forstås ut fra samspillet mellom andres holdninger til hinduer og egne holdninger og praksiser i forhold til andre, og dessuten som en del av egengjøringsprosessen.

Jeg har vist at barna vektlegger praksis som et sentralt element i religionen. En intervjuperson så ikke noe avgjørende skille mellom tro og praksis. Hinduer ser gjerne sin religion som en levemåte og har vanligvis ikke problemer med å forholde seg til andres religiøse levemåter. Dette er et eksempel på egengjøring innenfor en dominerende norsk diskurs, der det er et skille mellom tro og praksis, og der andres praksis er noe en skal være forsiktig med å komme i for nær kontakt med. Denne praksisåpenheten kommer også til uttrykk i forholdene mellom hinduistiske og kristne tamiler, og mellom hinduistiske og sikhistiske indere. Praksis har imidlertid blitt presentert som et problem i diskusjonene om KRL/RLE-faget. Elevene har rett til fritak fra aktiviteter som oppfattes som praktisering av annen tradisjon, mens hinduer, slik jeg har vist, vanligvis ikke har problemer med andres praksis. En far uttrykte at han ønsket at sønnen skulle gå på julegudstjeneste med skolen, men at han opplevde det som et kollektivt press at de som hørte til andre tradisjoner enn kristendom, ikke skulle gå. Min empiri viser at det som regnes for problematisk innenfor KRL- og skolekonteksten, ikke nødvendigvis er problematisk for hindubarn. Slik jeg ser det, er det påkrevd å diskutere religionsundervisning og praksis også ut fra andre forutsetninger enn det som har vært vanlig.

I undervisningen observerte jeg fokus på normalitet og på avvik, det vil si andregjøring. Hva er normalt, og hvorfor blir noe betraktet som mer normalt, naturlig og tatt-for-gitt enn andre ting? Dette er spørsmål religions- og livssynslærere bør stille seg med jevne mellomrom.

Her har hindubarna mye å bidra med. Jeg har vist hvordan barna har tilpasset seg diskursen om religion ved å omtale sin tradisjon som en tro eller noe en tror på. Dette viser at undervisningen antageligvis har normalisert tro som den mest betydningsfulle sammenhengen mellom mennesker og det guddommelige. For mange, og det gjelder ikke bare hinduer, er imidlertid religiøs praksis omdreiningspunktet.

Barna presenterte og posisjonerte seg på ulike måter avhengig av kontekst. I KRL-konteksten posisjonerte de seg som hinduer, noe som antagelig er den muligheten som er til rådighet der, slik faget er konstruert. Hindu er en del av deres selvforståelse, men i intervjukonteksten la barna hovedvekt på selvpresentasjon som tamil og inder. Rammen for selvpresentasjonene var familien i diasporakonteksten og det transnasjonale nettverket. Hvordan barna ville ha posisjonert seg i andre kontekster, er ikke tema her. Jeg vil likevel peke på det selvfølgelig, at i tillegg til selvforståelse som hindu, inder og tamil kommer at de var barn og ungdom som jobbet med de samme utfordringene som barn og ungdom flest. I denne forbindelsen vil jeg trekke fram Engebriksen og Fuglerud (2009:141-145), som diskuterer ungdom som konstruksjon og typiske trekk ved ungdom, sett i relasjon til kontekstavhengige, mer spesifikke trekk, som det å være tamilske ungdom. De mener at konstruksjonen ungdom har generell gyldighet, men spesifikke kulturrelaterte trekk er også betydningsfulle. De peker på at forventningene knyttet til familien og det kollektive ofte er annerledes hos minoritetsfamilier enn slik de er blant majoriteten i Norge: "Igen satt på spissen kan vi si at der majoritetsungdom forventes å gjennomføre en individualiseringsprosess fra foreldre og familie, forventes minoritetsunge i større grad å underkaste seg kollektive normer og verdier. Dette gjelder i særlig grad jenter" (s. 142-143). Dette synes jeg er en rimelig tolkningsramme i forhold til Amritas tanker rundt balansen mellom det indiske og det norske og ønsket om å være full inder. Amrita var opptatt av at hun hørte til innenfor det som er foreldrenes kultur. Selv om vi ikke må glemme at intervjupersonene var innflettet i barne- og ungdomstidens typiske utfordringer, var de også tamiler og indere med hindubakgrunn og jobbet med å posisjonere seg innenfor kontekster der lojaliteten til familie og transnasjonale nettverk forventes å være sterk.

Jeg har sammenlignet selvpresentasjoner i min og Østbergs forskning og pekt på at Østbergs begrep "integrert plural identitet" er beskrivende for Amritas posisjoneringer som indisk og norsk. Jackson og Nesbitts (1993:174-178) karakteristikk av hindubarn i Storbritannia som personer med "multiple cultural competence" er anvendelig også i forhold til mine intervjupersoner. De er barn og ungdom som skal konstruere seg selv i skjæringspunktet

mellom norsk kultur, kultur fra foreldrenes opprinnelsesland og barne- og ungdomskultur. De er hinduer som jobber med utfordringen å forstå sin egen tradisjon i en annerledes kontekst enn familiens opprinnelsesland. Hindu i Norge er noe annet enn å være hindu i India eller Sri Lanka. Hindu i RLE-konteksten er igjen noe annet enn å være hindu i Norge. Det gjelder selvfølgelig generelt at religion i skolekonteksten er annerledes enn i religionssamfunnenes kontekst. Egengjøringsprosessen er krevende, men forhåpentligvis også spennende og utbytterik. Den kan bli en god erfaring innenfor rammene av et inkluderende og pluralistisk religions- og livssynsfag.

5.2 Hindubarnas "bidrag til debatten" om faget

Jeg har hevdet at det innenfor den norske religions- og livssynsundervisningen er konstruert en normalitet om religioner og livssyn, om gudsbegrep og gudsbilder, om tro og praksis. Fokuset er fem atskilte verdensreligioner med klare grenser. Praksis har hatt liten plass i planene og blir gjerne framstilt som en utfordring knyttet til obligatorikk og fritak. Jeg har pekt på at monoteismenormalitet kan prege undervisningen. Min analyse av KRL-faget har hindubarna bidratt til ved å dele sine erfaringer med meg. Klasseromsobservasjoner og plananalyse har dessuten medvirket til min forståelse av KRL-normaliteten. Ved hjelp av hindubarnas erfaringer ble faget satt i relieff. Analyse av intervjuene med hindubarna avslørte normalitetskonstruksjoner som det ellers kan være vanskelig å få øye på. Dessuten viste analysen at det er behov for å diskutere på hvilke måter faget skal skape gjenkjennelse hos elevene. Hvilke elementer kan skape gjenkjennelse? Selvpresentasjonene viste at etnisitet som familiebakgrunn var sentralt i barnas selvforståelser. Dette perspektivet kan integreres bedre i undervisningen ved å fokusere på menneskers religiøse praksis, basert på antropologiske studier og barnas egne fortellinger. Det vil kunne bidra til gjenkjennelse, fordi den etniske og den kulturelle konteksten da bli mer synlig. All religion eksisterer i en kulturell kontekst, noe som blir mindre synlig hvis fokus i undervisningen er på skrifter og læresetninger. Jeg har i 1.2.2 og 2.6 vist til Warwickmodellen, der den kontekstuelle tilnærmingen blir brukt, både i forskning og i utvikling av undervisningsmaterieil. Det er ut fra samme tankegang jeg har gjort dette prosjektet ved å sette barnas utsagn inn i fortolkende kontekster. Her vil jeg peke på nytten av å bruke en tilsvarende tilnærming i religionsundervisningen for å oppnå gjenkjennelse basert på elevers selvforståelser. Dette gjelder selvfølgelig alle barn, ikke bare de med hindubakgrunn.

En fortolkende antropologisk undervisningsmetode med vekt på gjenkjennelse vil kunne inkludere at elever og deres erfaringer blir ressurser i undervisningen. Det er imidlertid noen utfordringer ved å bruke elever som ressurser. En selvsagt fare er at elevene kommer i en posisjon der de må stå til rette (for eksempel som polyteister med rare guder), forklare kritikkverdige forhold (som kastemessig diskriminering), eller presses til å framstå som eksperter på egen religion. Men utfordringene blir minst like store hvis undervisningen ikke skaper gjenkjennelse, men fremmedgjøring. I 4.2.1.2 refererte jeg til debatten om forvirring, som mange har vært opptatt av. Et standpunkt i debatten er at det vil skape kognitiv forvirring hvis undervisningen er temaorientert og dermed ser ulike tradisjoner i

sammenheng. Men manglende gjenkjennelse kan være en mer vesentlig kilde til forvirring for det enkelte barn. Det er selvfølgelig ikke barnas ansvar å skape denne gjenkjennelsen. Ansvarer ligger hos de som lager planene, hos lærebokforfattere, hos lærerutdannere og hos lærere. Dette handler i bunn og grunn om hva religion er og om representasjon av religion. Er det læresetninger, innholdet i hellige skrifter, eller er det folks praksis? Eleanor Nesbitt og Robert Jackson har i en menneskealder kjempet for en mer praksisnær og antropologisk tilnærming til representasjon i religionsundervisning. Denne tilnærmingen vil ofte være mer i tråd med hjemmekonteksten og elevers hverdagsvirkelighet enn en undervisning som tar utgangspunkt i dogmer, hellige skrifter og fenomener som kaste i sørasiatiske kulturer. Hvis målet er at elever skal oppleve sammenheng og mening i skjæringspunktet mellom hjemmekontekst og skolekontekst, er en antropologisk tilnærming en mulig vei å gå.

Når elever brukes som ressurspersoner i undervisningen, blir det tydelig hvor de hører hjemme livssynsmessig. Men også Geeta som var svært lite aktiv i KRL-timene, bekreftet at hun følte seg som hindu i KRL-konteksten. Amrita fortalte hvordan hun fulgte med på undervisningen om hinduisme og var spent på hva læreren kunne komme til å si. Sumaty var redd medelever skulle synes elementer i hinduisme var merkelige. Sanger posisjonerte seg imidlertid i forhold til det tamilske i mange sammenhenger. En kan spørre seg hva det er med KRL/RLE-undervisningen som gjør at elever erfarer at de må posisjonere seg livssynsmessig. Svaret kan være at undervisningen handler om fenomener som er sterkt knyttet til selvforståelsen. Dette har kommet fram i min empiri, og slik jeg ser det, er dette et allment poeng som ikke bare gjelder hindubarn og barn med indisk og tamilsk familiebakgrunn. I og med at fokus i RLE er på kategorier om religion, vil religiøs tilhørighet bli tydeliggjort, og kanskje vil også religiøse skiller bli tydeligere og eventuelle motsetninger skjerpet. Dette bør diskuteres i forhold til målet med religions- og livssynsundervisning i norsk skole.

Jeg har vist at erfaringer karakterisert som brudd og andregjøring var knyttet til undervisning om gudsbegrep og ikonografi. Derfor noen ord om undervisning om ulike gudsbegrep. Det er minst to grøfter å falle i når læreren skal forklare gudsbegrepene i hinduisme. Den ene grøften er å vektlegge polyteisme uten å forklare det polysentriske, og i tillegg konstruere en dikotomi mellom monoteisme og polyteisme. Den andre grøften er å gjøre hinduismens gudsbegrep mest mulig monoteistisk og lik andre gudsbegrep for å gjøre det mer akseptabelt. Når det gjelder undervisning om gudsbegrep generelt, mener jeg at

undervisningen må unngå å dikotomisere gudsbegrep. De fleste gudsforståelser – og det gjelder alle tradisjoner – er så komplekse at en dikotomisering ikke kan rettferdiggjøres.

5.3 Barnas selvforståelse og norske verdier

Jeg vil nå diskutere noen sentrale funn i prosjektet sett i forhold til ”norske diskurser”, fordi funn fra prosjektet kan gi innspill til en mer allmenn debatt om norske verdier, noe som bør være en del av diskusjonene om religions- og livssynsundervisning. Jeg vil ha fokus på barnas verdier sett i forhold ”norske verdier” om flerkulturalitet og om forholdet mellom religioner. Selv om jeg i 4.1 la vekt på at for mine intervjupersoner var det diffuse grenser mellom det kulturelle og det religiøse, skiller jeg i det følgende mellom barnas religiøse og kulturelle verdier for å være analytisk tydelig om ”det norske”. Jeg viste at barnas kulturelle verdier og idealer handlet om å bevare egen kulturell arv, som noe som er atskilt fra andre kulturer. Det betyr ikke at hinduer i diaspora isolerer seg, tvert imot er mange ivrige etter å vise fram kulturen i flerkulturelle kontekster, der de kan fokusere på alt det vakre i tamilsk eller indisk kultur. Barnas religiøse verdier og idealer, slik det kom fram i hovedkapittel 4.2, handlet om samarbeid, åpenhet, inklusivitet og overlapping. Jeg har diskutert disse verdiene i forhold til KRL-normaliteten, og skal nå se dem i forhold til det norske.

Hva er det norske? Både Bråten (2009) og Marianne Gullestad (2010) har vært opptatt av hva som kjennetegner det norske. Gullestad hadde gjennom mange år et analytisk og avslørende blikk på det norske. I boka *Det norske sett med nye øyne* (2010) betegner hun den hegemoniske norske diskursen ”Den nasjonale orden”. Bråten (2009:53-78) har en lignende tilnærming og bruker i sin komparasjon av religionsundervisning i Norge og England, de analytiske begrepene ”national processes” og ”the societal level”. ”The societal level” handler om sosiopolitiske prosesser bak selve utformingen av en læreplan, for eksempel kan det handle om akademiske debatter, som er de faktorene Bråten har valgt å analysere. Bråten diskuterer nasjonale prosesser ut fra en modell der disse prosessene spiller sammen med supranasjonale og subnasjonale prosesser. Hun viser til en komparativ studie av Schiffauer, Baumann, Kastoriano og Vertovec (red. 2004). Disse legger vekt på hvordan framveksten av nasjonalstater i Europa skapte behov for ”a national imaginary” (Bråten 2009:8), som borgerne kunne knytte sin identitet til. ”National imaginary” handler for eksempel om ulike tolkninger av historien. I studien viser de hvordan økende multikulturalisme førte til at landene utviklet forskjellige ”national styles”, basert på de ulike ”national imaginaries”. Det følgende er min tolkning av den norske diskursen om flerkulturalitet og religionsundervisning. Med andre ord, hvordan uttrykkes ”den nasjonale

orden” eller ”the national style” på disse områdene? Hvilke nasjonale bilder lages av det gode flerreligiøse samfunnet?

I norsk offentlig debatt er det et sterkt fokus på etnisitet. Mange vektlegger betydningen av å være ”etnisk norsk”, noe som er et mye brukt uttrykk både i offentlig debatt og i dagligtale. Dette er en parallell til måten mine intervjupersoner brukte tamil og inder. Tamil og inder var sentralt i selvpresentasjonene og basert på foreldrenes opprinnelsesland. Etnisk norsk handler i stor grad om kulturarv og om språk. For mange er det et ideal å ta vare på ”vår egen norske kultur” og videreføre den til nye generasjoner som noe atskilt fra andre kulturer. Dette kan være kombinert med en positiv holdning til kulturelt mangfold og betydningen av møteplasser og dialog, noe som samsvarer med de synspunktene mine intervjupersoner uttrykte. Basisen for en slik tankegang er at det finnes et mangfold av grupper som har ulik kultur, altså en gruppetenkning om kultur. Dette samsvarer med en tradisjonell måte å forholde seg til pluralitet (Skeie 2002). Ulike kulturer lever side om side og kan møtes i dialog, slik det for eksempel ble uttrykt i utredningen *Identitet og dialog* (NOU 5/1995). En mer senmoderne tilnærming vil ha sterkere fokus på det mangfoldet vi finner i det enkelte individ (Skeie 2002). Denne siste tilnærmingen samsvarer til en viss grad med mange hinduers posisjoneringer i forhold til andre tradisjoner, som jeg viste i analysen av nøkkelteksten (4.2). Dette er imidlertid en tradisjonell tilnærming innenfor hinduisme.

Mine intervjupersoners holdninger til kultur kan beskrives som flerkulturalitet eller tradisjonell pluralitet, siden deres fokus er på atskilte grupper med ulik kulturell bakgrunn.¹⁴⁴ Kulturforståelsen deres springer ut av en gruppebasert tenkning. Når det gjelder selvpresentasjon og kultur, er mine intervjupersoner på linje med ”vanlige” norske tilnærminger til mangfold og flerkulturalitet. Et eksempel på dette finner vi i Engens (2003) artikkel om flerkulturalitet og flerkulturell nasjonsbygging i den norske enhetsskolen. Det er et premiss i hans artikkel at ulike etnisk/kulturelle grupper finnes, og han tilkjenner disse gruppene avgjørende betydning når det gjelder å bygge en flerkulturell skole og en flerkulturell nasjon. Også i planen for den norske grunnskolen finner vi gruppebasert flerkulturalitet som en dominerende diskurs. I utredningen *Identitet og dialog* (NOU 5/95) er den underliggende forutsetningen flerkulturalitet med vekt på nasjonal arv, lokale tradisjoner og et åpent møte med andre kulturer. ”Prinsipper for opplæringen” i

¹⁴⁴ I samfunn og skole finner vi imidlertid ulike diskurser om mangfold og flerkulturalitet, der noen heller vil fokusere på individer og menneskerettigheter enn på grupper og flerkulturalitet.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06:32) slår fast at: “For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer”. Også læreplanverkets generelle del bruker uttrykk som “møtet mellom ulike kulturer” (s. 5), “grupper med ulike levesett” (s. 5), ”åpent møte andre kulturer” (s. 20). Et nyere eksempel er *Mangfold og mestring* (NOU 7/2010), som har fokus på flerkulturelle perspektiver i fagene og på læreres flerkulturelle kompetanse (8.8). Det kan se ut som det er stor samstemmighet på dette området, men jeg mener at det bør diskuteres om gruppepluralitet skal være det dominerende perspektivet i RLE-faget.

Jeg har vist at KRL-faget bygde på en essensialistisk forståelse av religion med fokus på atskilte verdensreligioner med tydelige grenser seg i mellom. Gullestad (2006:241) hevder at “polarization based on descent has become the main feature of the emerging discursive hegemony in Norwegian debates about the integration of immigrants”, og at grensesetting er i sentrum når nordmenn revitaliserer deres etniske identitet. Dette gjør hun ved å argumentere ut fra en sammenheng mellom konvensjonell hverdagsvisdom og konstruksjon av hegemoniske diskurser i medier og av politikere. I dagliglivet er gresnedragning en vanlig idé. Dette fokuset på grenser og gresnedragning finner vi igjen i det norske idealet om religioner og om religions- og livssynsundervisning, som handler om atskilte tradisjoner og klare grenser, helt uten overlapping. Som allerede beskrevet, er den vanlige tilnærmingen i KRL/RLE å fokusere på klart atskilte verdensreligioner (NOU 5/95, *Læreplan i religion, livssyn og etikk* 2008). Som jeg har vist, er dette ikke i samsvar med det inklusivistiske synet mange hinduer har på religion. Den dominerende norske diskursen om religion samsvarer imidlertid med et vanlig norsk syn på flerkulturalitet. En tilsvarende tilnærming i britisk religionsundervisning har blitt kritisert av religionshistorikeren Ron Geaves (1998), som kaller det en eurosentrisk tilnærming til religion, og han viser hvordan den er annerledes enn erfaringene til hinduer, sikher og muslimer fra Sør-Asia. Vi har sett at for barna i mitt prosjekt er det kultur, ikke religion, som er den viktigste grensen, mens en vanlig holdning hos mange ”etnisk norske” er å se religion som en svært betydningsfull grense, med fokus på den kristne arven. På den andre side er intervjupersonenes overskridende holdning til andre tradisjoner i samsvar med et vanlig syn innen hinduisme. I kontrast til et slikt syn handler det tradisjonelle lutherske synet om gresnedragning og atskillelse basert på tro, en posisjon som vi finner igjen i filosofien som ligger under KRL-faget. Hvilke andre tilnærminger er mulig i religionsundervisningen enn essensialisering og gresnedragning?

Før jeg forsøker å svare på det, skal jeg, for å gjøre mine argumenter tydeligere, bruke en av klassikerne fra sosiologien. Slik jeg ser det, kan Émile Durkheims (2001) teori om religion og samfunn, slik den ble uttrykt i hans epokegjørende bok *Les formes élémentaires de la vie religieuse* fra 1912, kaste lys over dagens norske debatt om samfunn, kultur og verdier. Mitt fokus i fortsettelsen er kampen om hva som skal være grunnleggende verdier i skolen og i religions- og livssynsfaget, sett i lys av Durkheim. I følge Durkheim blir det ideelle samfunnet uttrykt gjennom symboler, trosuttrykk og ritualer som skal fremme samhørighet og sosial solidaritet. Det er disse symbolene og ritualene som *er* det ideelle samfunnet, siden de feirer samfunnet som en idé. Det er altså ikke det empiriske samfunnet som blir feiret, men det idealtypiske.

I dagens debatt om verdier og kultur kommer det fram ulike og til dels motstridende ideer om hva det norske samfunnet skal være. Et ideal er Norge som en kristen nasjon med en levende kristen kultur med lange historiske røtter, en kultur som ”vi” må ta vare på og overføre til nye generasjoner av nordmenn. Ulike ritualer og institusjoner uttrykker dette idealet, som at en ny monark blir velsignet i Nidarosdomen. At Norge fram til 2012 har hatt en statskirke, kan ses som uttrykk for dette. Grunnskolen, som fram til 2008 hadde en forholdsvis tydelig kristen formålsparagraf og det tidligere kristendomsfaget, er også slike uttrykk. Den offentlige skolen, Den norske kirke og monarkiet har vært sentrale elementer i nasjonsbyggingen.¹⁴⁵ Norge som et monokulturelt kristent land er eksempel på et ideelt samfunn som er ønsket av mange og som blir feiret med ulike ritualer og symboler. Det empiriske samfunnet har vært atskillig mer komplekst og mangfoldig når det gjelder verdier, etnisitet og religion. Slik har det også vært i norske klasserom med barn med ulik sosiokulturell og sosioøkonomisk bakgrunn og med barn fra ulike tradisjoner som samisk, kvensk og andre etniske, kulturelle og religiøse minoriteter.

I 1997 ble kristendomsfaget og livssynsfaget byttet ut med det nye KRL-faget. Betraktet fra et durkheimsk perspektiv vil jeg hevde at det å praktisere det nye faget i samsvar med intensjonene, læreplanene og de offisielle retningslinjene kan ses som et ritual som skal uttrykke det nye norske flerkulturelle samfunnet. En hensikt med faget var at det skulle være

¹⁴⁵ Kong Harald har i flere offentlige sammenhenger tatt til orde for Norge som et multikulturelt samfunn. *Dagsavisen* 24.04.12 hadde et stort oppslag om dette under overskriften ”Kongen staker ut en ny kurs for landet”. Dette i forbindelse med at kongen gjorde sitt fjerde besøk i Groruddalen på en måned. Avisen gjør et poeng av at dette skjer mens Anders Behring Breivik møter i retten. Thomas Hylland Eriksen kommenterer kongens prioriteringer og mener at noen vil oppfatte det som ”et ideologisk valg” og spørre om kongen har glemt hva som er de nasjonale verdier. Eriksen mener at kongen er med på å ”definere Norge som en ny type nasjon”.

en møteplass for dialog, gjensidig respekt og læring. Faget kan ses som et symbol på det ideelle flerkulturelle samfunnet, der religioner og kulturer eksisterer side ved side. Jeg presiserer at jeg ser faget som ett av mange uttrykk for dette samfunnet. Gjennom tre revisjoner, og som et resultat av endeløse debatter, understrekes betydningen av å holde tradisjonene atskilt med det mål å hindre forvirring. Det at mange har et mer komplekst forhold til religion har kommet i bakgrunnen.

Jeg vil hevde at de mange diskusjonene om KRL/RLE relatert til den kristne kulturarven og til forståelsen av flerkulturalitet, kan ses som en del av kampen for å forme det ideelle nye norske samfunnet (Engen 2003, LK06). Kampen om basisverdiene i samfunnet kan vi finne i de tidligere nevnte offisielle dokumentene om det nye KRL-faget. Dette har vært utslagsgivende for innholdet i den dominerende KRL-diskursen. Fra mitt dekonstruktivistiske perspektiv ser jeg denne diskursen som svært sterk, fordi den også uttrykker det ideelle flerkulturelle samfunnet. Følgelig er det viktig for hindubarna å bli posisjonert innenfor denne diskursen for ikke å bli marginalisert i forhold til det å bli integrert i samfunnet, og integrering og suksess i samfunnet er viktige verdier for mange norske hinduer.

Det jeg har beskrevet ovenfor med utgangspunkt i Durkheim, underbygger Bråtens (2009) forståelse av nasjonale prosesser. Vi kunne også bruke et begrep som "national imaginary" om det ideelle flerkulturelle samfunnet. Med basis i forestillingene om det ideelle norske samfunnet utvikler det seg en hegemonisk diskurs (nasjonal orden) som frambringer en diskursiv praksis eller en "national style" i religions- og livssynsundervisningen. Bråten (2009:81-129) analyserer og sammenligner "the societal level" i læreplanprosessen når det gjelder flerkulturell religionsundervisning i England og Norge med utgangspunkt i akademiske debatter. Hun hevder at i England sprang prosessen og debatten ut fra praksis, mens den i Norge ble initiert ovenfra. I England startet det på 1960-tallet med utviklingen av en "multifaith world religions approach" i utdanningsmiljøer ved universiteter, mens den i Norge ble initiert fra politisk hold i 1997 (s. 83), selv om noen forskningsmiljøer hadde vist interesse tidligere.¹⁴⁶ Da KRL-faget ble innført i 1997 som et politisk initiativ, skjedde dette løsrevet fra den forskningen som fantes om flerkulturell religions- og livssynsundervisning, hevder Bråten (s. 91). Jeg mener at Bråtens analyse støtter opp om min argumentasjon om at innføringen av KRL-faget kan ses som et redskap til å fremme det

¹⁴⁶ En forskjell mellom England og Norge som kan spille inn, er at Norge har nasjonale mens England har lokale læreplaner ("Locally Agreed Syllabuses").

ideelle flerkulturelle samfunnet. Dette understøttes også av Bråtens tolkning (s.116-118) av Gravem (2004), som i følge Bråten vektlegger at sentrale KRL-verdier er å respektere og bygge opp under ulike gruppers sannhetskrav, gruppepluralitet, støtte av minoritetskulturer og – ikke minst – den norske kulturarven, som bygger på kristne og humanistiske prinsipper. Jeg er enig med Eriksen (2010:275), som diskuterer hvilken rolle religion har i konstruksjonen av norsk nasjonal identitet, og ser det slik at KRL/RLE-faget kan forstås som myndighetenes forsøk på å bruke ”religion instrumentally to create or maintain a sense of national identity”. Derfor finner han det ikke overraskende at plandokumentene konstruerer klart definerbare identitetskategorier med tydelige grenser basert på gruppetilhørighet. Gjennom klasseromsobservasjon fant han imidlertid at identitetene og grensene var mer flytende og uklare. Eksemplet han bruker, er kategorien muslim. Dette samsvarer med mine funn om hindubarnas overgripende posisjoneringer når det gjaldt religion. På den andre side fant jeg at deres selvforståelser som tamil og inder var tydeligere i forhold til grensedragning. Inder og tamil er imidlertid ikke ”RLE-kategorier”. I RLE er gruppetilhørigheten basert på religion og livssyn, noe som problematiseres i møte med hindubarns overgripende religiøsitet og deres selvforståelser som tamil og inder.

5.4 Finnes det et tredje postkolonialt rom?

Hvordan kan religionsundervisningen bli bedre for hindubarna – og for barn generelt? Jeg har vist hvordan hindubarna klarte å konstruere en egengjørende posisjon innenfor KRL-normaliteten. Hva om egengjøringsrommet ble utvidet. Hvilke pluralistiskbaserte didaktiske tilnærminger kan være mer adekvate i forhold til barns livsverden?

Når hindubarna møtte fagets og medelevers syn på religion og på hinduisme, påvirket dette deres syn på egen tradisjon. For eksempel erfarte de at hinduisme har hellige skrifter og derfor ligner andre religioner, som også har slike skrifter. De erfarte også områder der hinduisme skiller seg fra andre. Hinduisme er en tradisjon som har flere guder, til forskjell fra religioner som har guruer og historiske personer som Jesus, Buddha og Muhammad. Dessuten kunne de oppleve sine egne religiøse holdninger som mer åpne og respektfulle enn andres. En ekstra utfordring for alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn er at i RLE blir religion og livssyn omtalt i et annet språk og ofte med andre begreper enn det som er sprunget ut av deres hjemmekontekst. Når hindubarn må tilegne seg kunnskaper om hinduisme innenfor RLE-konteksten, er de ofte henvist til å bruke norske begreper som sjelden vil samsvare med forståelsen innenfor primærdiskursen.

Vi har sett at Sumaty ofte har andre meninger enn klassekameratene, men hun kunne også fortelle om overskridelse av motsetninger. I intervjuet snakket vi om likheter og ulikheter mellom religioner. Igjen var utgangspunktet at de andre syntes noe i hinduisme var rart. Idiotisk, var ordet Sumaty brukte denne gangen. Det handlet om synet på gjenfødelse i hinduisme. Noen i klassen hadde begynt å tenke at det kanskje kunne ha noe for seg. De skiftet mening om et element i hinduisme da i utgangspunktet syntes det var vanskelig å forstå. Gjenfødelse kunne kanskje ha noe for seg, i hvert fall kunne det føre til nye opplevelser. Jeg vet ikke om disse elevene hadde lært av Sumaty, eller om det var et uttrykk for den fascinasjonen om gjenfødelse som mange i Vesten etter hvert har fått. Poenget mitt er å vise et eksempel på at noen muligens lyttet til et annet perspektiv og ut fra det tenkte en ny tanke. Da kan det forstås som en bevegelse i det tredje rommet og betegnes som en postkolonial overskridelse av tidligere motsetninger, eller som moderne pluralitet.

Bhabha (2008a:1-2) hevder at vi alle befinner oss i det tredje rommet og at dette er det eneste mulige stedet for dialog. Spørsmålet blir da hvordan rommet utnyttes. Én mulighet er kun å tenke i motsetninger, trekke seg tilbake og markere grenser mot andre. En annen

mulighet er bevisst å forholde seg til tredjeromsmøtet, slik Sumaty gjorde i nøkkelteksten 4.2.1.1. En kan tenke seg det tredje rommet som et sted for synteser mellom forskjellige syn, men slik jeg ser det, er heller ikke dette en treffende beskrivelse, selv om dette er et element som kan spille inn i konstruksjonen av noe nytt. Jeg har i 2.7 omtalt utfordringer knyttet til Derridas begrep ”differánce” og valgt det bort til fordel for Bhabhas tredje rom. Begge begreper handler imidlertid om noe nytt og overskridende som det er vanskelig å sette ord på. Jeg gjør et forsøk: Det tredje rom kan handle om at nye måter å tenke og tale på springer ut av meningsforskyvninger. Det bør handle om dekonstruksjon av normalitet. Postkoloniale øyeblikk (Verran 2002) er slike meningsforskyvninger. Møtet:sammenstøtet (Kramvig 2006) kan klargjøre likheter, forventninger om autenticitet og motsetninger. I det tredje rommet blir en opplyst av ulike perspektiver som ses i sammenheng. Hvite forståelsesflekker og svarte hull blir gjenstand for utforskende dialog og gjestfrihet ved hjelp av ord, handlinger og kunstneriske uttrykk. Slik kan nye tanker tenkes, og nye forståelser og nye praksiser kan framkomme. Kanskje er dette å se for seg et utopisk fag, et annerledesland, et heterotopisk sted. Er det mulig å lage grunnleggende pluralistiske didaktikker og metodikker som bygger på ideen om det tredje rom?

En utfordring for religionsundervisningen blir å kunne integrere eksklusivistiske og inklusivistiske perspektiver uten å andregjøre noen av dem. Et tredjegjørende perspektiv kunne være at eksklusivistiske tradisjoner sjelden er så eksklusivistiske som en ofte tenker og at inklusivistiske syn også kan innebære en form for eksklusivitet. Og at disse posisjonene allerede er til stede i de respektive perspektivene. Et eksempel på inklusivistiske holdninger er at jeg flere ganger i møte med muslimer, har opplevd at de sier at islam og kristendom egentlig er det samme og har mye som er felles og likt. Et eksempel på eksklusivitet er at hinduers inklusivitet kan oppfattes som en måte å tenke på som utelukker andre perspektiver. Det jeg vil si med disse eksemplene, er at det tredje rommet allerede er på plass og at det er påkrevet med bevissthet om det. En slik bevissthet kan føre til en mer likeverdig RLE-dialog.

Overskridelser, forskjeller og likheter er temaer som har gått igjen i denne avhandlingen. Hinduer sier ofte at religionene har samme mål. Likevel var ikke barna opptatt av at religioner bør være like, og de så stort sett ikke forskjeller som problematisk. Jeg har observert at KRL-undervisning kunne andregjøre og eksotisere elementer i hinduisme som befant seg utenfor det naturlige og normale. De andregjørende elementene jeg fant i undervisningen, kan tyde på at det er en utfordring å takle forskjeller i KRL. Mine funn kan

til dels underbygge, men også motsi Engebrigtsen og Fugleruds (2009:92-93) perspektiver på likhetsidealer og holdninger til forskjeller i den norske enhetsskolen. De bygger sin argumentasjon blant annet på Marie Louise Seebergs (2003) komparative studie om håndtering av forskjellighet og likhet i en skole i Norge og en i Nederland. De hevder at i den norske skolen ses likhet som betingelse for likeverd. Derfor blir forskjell underkommunisert, og lærere unngår temaet. I følge Seeberg ble derfor forskjeller som var viktige for barna, ikke diskutert og anerkjent som forskjeller. I motsetning til dette fant jeg eksempler på at forskjeller ble andregjort og eksotisert. De ble altså verken underkommunisert eller integrert. I den nederlandske skolen lærte barna i større grad å håndtere forskjeller som variasjon innenfor en helhet, mens i den norske skolen ble norskhet en snever kategori, og utenfor denne befant alt det seg som ikke ble forstått som norskhet. Engebrigtsen og Fuglerud peker på at en slik strategi kan hindre at det utvikles nye integrerende forståelser av norskhet. Dermed kan minoritetsfamilier erfare at det er en motsetning mellom det å lykkes med skole og utdanning og det å utvikle egen etnisk identitet. Mine intervjupersoner ga ikke uttrykk for denne motsetningen, men tilpasset seg slik at de ble flinke elever. Skolen på sin side kan se minoritetsfamiliene som de som har problemene og mangler forståelse, sier Engebrigtsen og Fuglerud. Minoritetsfamilienes kultur ses som problemet. Dette følger av et syn på kultur som eiendom. Engebrigtsen og Fuglerud viser også til forskning fra USA som peker på at skoler preges av orientaliserende holdninger om ”den andre” isteden for å prøve å utvikle en inkluderende diskurs. Dette synes jeg er beskrivende for en del av den undervisningen jeg observerte, og ender igjen med en oppfordring om å skape et inkluderende tredje rom i religionsundervisningen.

Jeg har vist at det er en utfordring å konstruere et inkluderende religions- og livssynsfag der hinduers gudsforståelse og religionsforståelse kan bli en del av helheten. For hindubarna kan det lett bli et valg mellom tilpasning og andregjøring. Vi har sett at intervjupersonene har brukt begge disse strategiene. Et eksempel på denne utfordringen handler om hvordan undervisningen kan integrere polysentriske gudsbilder og overgripende religiøsitet innenfor den kollektive forståelsen av norskhet. Jeg har pekt på at i den norske skolen kan forskjeller bli taklet ved hjelp av eksotisering (eventuelt ved å vektlegge hvor utrolig spennende det er med dette som er så rart og annerledes) og dikotomisering. Som Engebrigtsen og Fuglerud påpeker (2009:92) er skolens utfordring å ”utvikle nye kollektive identiteter, men på den enkelte elevs premisser.” Da duger verken tilpasning eller eksotisering.

Jeg har tidligere vist til den språklige, den kulturelle og den kontekstuelle vendingen. Jeg etterlyser noen flere vendinger i norsk grunnskoles religions- og livssynsundervisning, for eksempel den pluralistiske, den inkluderende og den praksisorienterte. Det er behov for mer forskning om elevers erfaringer med faget, gjerne aksjonsforskning for å utprøve muligheter for å konstruere en mer inkluderende og pluralistisk didaktikk.¹⁴⁷

Det er først og fremst hinduers erfaringer med religionsundervisning jeg ville undersøke. Jeg fant ut at etnisitet og kulturell familiebakgrunn hadde stor betydning. Hva om den religiøse selvforståelsen ikke er den viktigste for folk flest? Jeg oppdaget at andre sider ved selvforståelsen var vel så viktig. Er det kanskje på tide å dekonstruere den normaliteten som er skapt i KRL-konteksten og som gir religion en svært stor plass i menneskers identitetskonstruksjoner? Hva skjer med faget hvis disse premissene blir borte? Dette er spørsmål jeg ikke vil forsøke å besvare her, men jeg vil forklare hvorfor jeg mener faget bør bestå. Betydningen av kunnskap om religioners og livssyns mangfold kan selvsagt ikke undervurderes. Her vil jeg imidlertid understreke noe annet, nemlig at undervisningen på sitt beste, er et tredje rom, det vil si et rom der nye former for norskhet kan utforskes. Det er også tankevekkende at mine intervjupersoner – både barn og foreldre – hadde mye positivt å si om faget, og de mente det var viktig. Mange av Guptas (2006:124-127) intervjupersoner uttrykte motvilje mot å diskutere religion med etnisk norske og valgte derfor å holde seg unna slike diskusjoner. I motsetning til det godtok mine intervjupersoner KRL-faget som møteplass og diskuterte med liv og sjel i KRL-konteksten. En vesentlig forskjell på Guptas og mine intervjupersoner er at ungdommene i hans undersøkelse manglet erfaring med KRL-faget. På dette området kan det derfor se ut til KRL-faget har hatt en positiv effekt. Mine intervjupersoner liker å snakke om religion og livssyn med andre, noe som understreker betydningen av å ha dette rommet.

¹⁴⁷ Engelsk religionspedagogikk kan gi nyttige perspektiver. Jeg har allerede nevnt Warwickmodellen og Birminghampedagogikken "A Gift to the Child". Jeg vil også peke på diskusjonen innen engelsk religionspedagogikk om "learning about and learning from" (Grimmit 2000a/b) og på Julia Ipgraves (2003) forskning om dialog.

DEL 6. LITTERATUR

Aase, Tor Halfdan og Erik Fossåskaret. 2007. *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Afdal, Geir. 2006. *Tolerance and the curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Münster: Waxmann.

Afdal, Geir. 2010. *Researching Religious Education as Social Practice*. Münster: Waxmann.

Ahmed, Ishtiaq. 1996. *State, Nation and Ethnicity in Contemporary South Asia*. London: Pinter.

Ashcroft, Griffiths og Tiffin, red. 2008. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.

Barth, Fredrik. 1969. Introduction. I *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*, red. Barth, 9-38. Oslo: Universitetsforlaget.

Baumann, Gerd. 1999. *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. London: Routledge.

Baumann, Martin. 2004. Becoming a Colour of the Rainbow: The Social Integration of Indian Hindus in Trinidad, Analysed along a Phase Model of Diaspora. I *South Asians in the Diaspora*, red. Jacobsen and Kumar, 77-96. Leiden: Brill.

Baumann, Martin og Kurt Salentin. 2006. Migrant Religiousness and Social Incorporation: Tamil Hindus from Sri Lanka in Germany. *Journal of Contemporary Religion* 21 (3): 297-323.

Bengalske sanger. 2005. Utvalg, gjendiktning og innledende essay av Vera Sæther. Oslo: De norske bokklubbene.

Berger, Peter L. og Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Berger, Peter L. og Thomas Luckmann. 1978. Sociology of religion and sociology of knowledge. I *Sociology of Religion*, red. Robertson, 61-73. Harmondsworth: Penguin.

Bhabha, Homi K. 2002. Det tredje rummet. Homi Bhabha intervjuet av Jonathan Rutherford. I *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, red. Eriksson, Eriksson Baaz og Thörn, 283-294. Nora: Nya Doxa.

Bhabha, Homi K. 2008a. *The Location of Culture*. New York: Routledge.

Bhabha, Homi K. 2008b. Cultural diversity and cultural differences. I *The Post-Colonial Studies Reader*, red. Ashcroft, Griffiths og Tiffin, 155-157. London: Routledge.

Bibelen. 1978. Oslo: Det norske bibelselskaps forlag.

Bloch, Keppens og Hegde, red. 2010. *Rethinking Religion in India. The colonial construction of Hinduism*. London: Routledge.

Blurton, T. Richard. 1994. *Hindu Art*. London: British Museum Press.

Borradori, Giovanna. 2003. *Philosophy in a Time of Terror. Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of capital. I *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. Richardson, 241-258. New York: Greenwood.

Breidlid, Halldis. 2008. Some influences from English RE on Norwegian RE: Experiences and challenges. <http://rlnett-test.hio.no/index.php/fagdidaktikk/27-some-influences-from-english-re-on-norwegian-re-experiences-and-challenges> (side besøkt 21.03.12).

Breivik, Jan-Kåre og Thomas Hylland Eriksen, red. 2006. *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brömssen, Kerstin von. 2003. *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturelle och postkoloniala rummet*. Doktorgradsavhandling, Göteborg universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bråten, Oddrun M. H. 2009. *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway*. Doktorgradsavhandling, University of Warwick. Warwick: University of Warwick.

- Chidester, David. 1996. *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Chidester, David. 2003. Global citizenship, cultural citizenship and world religions in religion education. I *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 31-50. London: RoutledgeFalmer.
- Clifford, James. 1994. Diasporas. *Cultural Anthropology* 9, (3): 302-338.
- Corbridge, Stuart og John Harriss. 2006. *Reinventing India*. Cambridge: Polity Press.
- Coward, Harold. 2000. Hinduism in Canada. I *The South Asian Religious Diaspora in Britain, Canada, and The United States*, red. Coward, Hinnels og Williams, 151-172. Albany: State University of New York Press.
- Coward, Harold G. og David J. Goa. 2004. *Mantra. Hearing the Divine in India and America*. New York: Columbia University Press.
- Derrida, Jacques. 1997. *Of Grammatology*. Oversatt og med forord av Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques. 2006. *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oversatt og med innledning og kommentarer av Karin Gundersen. Oslo: Spartacus.
- Dickens, Charles. 1994. *David Copperfield*. London: Penguin Popular Classics.
- Durkheim, Émile. 2001. *The Elementary Forms of Religious Life*. Oversatt, forkortet og med en introduksjon av Carol Cosman. Oxford: Oxford University Press.
- Eck, Diana L. 1995. *Encountering God. A Spiritual Journey from Bozeman to Banaras*. New Delhi: Penguin Books.
- Eck, Diana L. 1998. *Darsan. Seeing the Divine Image in India*. New York: Columbia University Press.
- Eide, Elisabeth. 2004. India sett med norske øyne. Helgefortellinger om et kontinent. I *Å se verden fra et annet sted. Medier, norskhet og fremmedhet*, Eide og Simonsen, 55-91. Oslo: Cappelen.

Eide, Elisabeth og Anne Hege Simonsen. 2004. *Å se verden fra et annet sted. Medier, norskhet og fremmedhet*. Oslo: Cappelen.

Eidhamar, Levi Geir. 2006. Undervisning om ulike trostradisjoner. I *Religions- og livsynssdiaktikk*, red. Sødal m.fl., 97-108. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Elliot, Jane. 2005. *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Engebrigtsen, Ada Ingrid og Øivind Fuglerud. 2009. *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen Ruud, Arild. 2009. *Langtvekkistan. Grunnlagsproblemer for studiet av asiatiske og afrikanske samfunn*. Oslo: Unipub.

Engelsen Ruud, Mageli og Price. 2004. *Indias historie med Pakistan og Bangladesh*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Engen, Thor Ola. 1989. *Dobbeltkvalifisering og kultursammenligning. Utkast til en oppdragsles-, læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Engen, Thor Ola. 1997. Integrerende sosialisering i majoritetens skole? I *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole*, Engen m.fl. Oslo: Ad Notam.

Engen, Thor Ola. 2003. Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, red. Østerud og Johnsen, 231-250. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Eriksen, Lars Laird. 2010. *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*. Doktorgradsavhandling, University of Warwick. Warwick: University of Warwick.

Eriksen, Thomas Hylland. 2007. Mangfold versus forskjellighet. I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, red. Fuglerud og Eriksen, 111-130. Oslo: Pax.

Everington, Kadodwala, Nesbitt og Wayne. 1996. *Hindus*. Oxford: Heinemann.

Flood, Gavin. 1998. *An introduction to Hinduism*. New Delhi: Foundation Books / Cambridge University Press.

Fosse, Lars Martin. 2000. Politikk og opprinnelse – Det ariske spørsmål i indisk politisk debatt. I *Nærbilder av India*, red. Frøystad, Mageli og Engelsen Ruud, 59-81. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Foucault, Michel. 1999. *Diskursens orden*. Oversettelse og etterord ved Espen Schaaning, Oslo: Spartacus.

Foucault, Michel. 2006. *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Spartacus.

Fremmedord og synonymer. 1985. Ved Berulfsen og Gundersen. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Frydenlund, Sarah Iselin. 2003. *Kataragama in a time of national crisis. Diversity and exclusion in a sacred place in Sri Lanka*. Avhandling for graden Cand. Philol., Universitetet i Oslo.

Fuglerud, Øivind. 1997a. Migrasjon: Fellesskap og endring. I *Sri Lanka: Nasjonalisme, identitet og migrasjon*, red. Hollup og Stokke, 95-96. Oslo: Tano Aschehoug.

Fuglerud, Øivind. 1997b. Identitet blant eksiltamiler. I *Sri Lanka: Nasjonalisme, identitet og migrasjon*, red. Hollup og Stokke, 97-114. Oslo: Tano Aschehoug.

Fuglerud, Øivind. 1999. *Life on the Outside. The Tamil Diaspora and Long-Distance Nationalism*. London: Pluto Press.

Fuglerud, Øivind. 2002. The Housewife and the Soldier. *Kvinder, køn & forskning* (2): 20-30. København: Center for kvindeforskning.

Fuglerud, Øivind. 2004a. Innledning. I *Andre bilder av "de andre"*. *Transnasjonale liv i Norge*, red. Fuglerud, 11-29. Oslo: Pax.

Fuglerud, Øivind. 2004b. Forståelser av tid og rom i den tamilske diasporaen. I *Andre bilder av "de andre"*. *Transnasjonale liv i Norge*, red. Fuglerud, 92-112. Oslo: Pax.

Fuglerud, Øivind. 2007. Innledning. I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, red. Fuglerud og Eriksen, 111-130. Oslo: Pax.

Fuller, Christopher .J. 1992. *The Camphor Flame. Popular Hinduism and Society in India*. Princeton: Princeton University Press.

Furseth, Inger og Pål Repstad. 2006. *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Geaves, Ron. 1998. The Borders between Religions: A Challenge to the World Religions Approach to Religious Education. *British Journal of Religious Education* 21 (1): 20-31.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford. 1993. *Local Knowledge*. London: Fontana Press.

Germeten, Sidsel. 2003. *Diskursanalyse som redskap*. Upublisert paper presentert på forskerverksted 28.01.03, Høgskolen i Oslo.

Goodlad, Klein og Tye. 1979. The Domains of Curriculum and Their Study. I *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, Goodlad m.fl., 43-76. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gravem, Peder. 2004. *KRL – et fag for alle? KRL som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Grewal, Pavinder. 2007. *Bonds and Bridges. Social Capital in Tamil Diaspora*. Avhandling for mastergraden, Høgskolen i Oslo. Oslo: HiO-masterrapport 7/2007.

Grimmit, Grove, Hull og Spencer. 1991. *A Gift to the Child*. London: Simon & Schuster Education.

Grimmitt, Michael. 2000a. Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy. I *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 7-23. Great Waking: McCrimmons.

Grimmitt, Michael. 2000b. Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they? I *Pedagogies of Religious Education*, red. Grimmit, 24-52. Great Waking: McCrimmons.

Gullbekk, Eystein. 2004. Med dialog på timeplanen. Halima sin KRL-time. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88 (2/3): 128-144.

Gullestad, Marianne. 2006. *Plausible Prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gullestad, Marianne. 2010. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gupta, Ram. 2006. *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity*. Oslo: Novus Press.
- Hillman, James. 1975. *Re-Visioning Pscychology*. New York: Harper & Row.
- Hull, John. 2003. Anmeldelse av "Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe". *British Journal of Religious Education* 25 (3): 251-253.
- Haakedal, Elisabet. 2003. "Det er jo vanlig praksis hos de fleste her ..." *Religionslærerrolle, livstolkning, og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Iannaccone, Laurence R. 1997. Rationale Choice. Framework for the Scientific Study of Religion. I *Rational Choice Theory and Religion*, red. Young, 25-45. New York: Routledge.
- Ipgrave, Julia. 2003. Dialogue, citizenship and religious education. I *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 147-168. London: RoutledgeFalmer.
- Irving, John. 1990. *The Cider House Rules*. Aylesbury: Hazell Books.
- Irving, John. 1991. *The Hotel New Hampshire*. London: Black Swan.
- Jackson, Robert. 1997. *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert. 2003. Citizenship, religious and cultural diversity and education. I *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 1-28. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, Robert. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, Robert. 2008. Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education* 30 (1): 13-24.
- Jackson, Robert og Eleanor Nesbitt. 1990. *Listening to Hindus*. London: Unwin Hyman.

Jackson, Robert og Eleanor Nesbitt. 1993. *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Jacobsen, Knut A. 1999. Hinduismen. I *Hinduismen og buddhismen*. Jacobsen og Thelle, 37-170. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, Knut A. 2003. *Hinduismen*. Oslo: Pax.

Jacobsen, Knut A. 2004. Establishing Ritual Space in the Hindu Diaspora. I *South Asians in the Diaspora*, red. Jacobsen og Kumar, 134-148. Leiden: Brill.

Jacobsen, Knut A. 2008. Processions, public space and sacred space in the South Asian diasporas in Norway. I *South Asian Religions on Display. Religious processions in South Asia and in the Diaspora*, red. Jacobsen, 191-204. London: Routledge.

Jacobsen, Knut A. 2009a. Hinduismen. I *Verdensreligioner i Norge*, red. Jacobsen, 79-132. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Knut A. 2009b. *Hva er hinduisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Knut A. 2011a. Hinduismen. I *Verdensreligioner i Norge*, red. Jacobsen, 76-127. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Knut A. 2011b. En flerreligiøs verden og religionsmangfoldet i Norge. I *Verdensreligioner i Norge*, red. Jacobsen, 13-30. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Knut A. og P. Pratap Kumar. 2004. Introduction. I *South Asians in the Diaspora*, red. Jacobsen og Kumar, ix-xxiv. Leiden: Brill.

Jacobson, Jessica. 1997. Religion and Ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis. *Ethnic and Racial Studies* 20 (2): 238-256.

Järvinen, Margaretha. 1998. Social konstruktivisme i kønsforskningen. I *Socialkonstruktivisme. Bidrag til en kritisk diskussion*, red. Järvinen og Bertilsson, 88-104. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Philips. 2005. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

Kanitkar, V.P. (Hemant). 1989. *Hinduism*. Cheltenham: Stanley Thornes & Hulton.

- Kelly, Elinor. 1990. Transcontinental Families – Gujarat and Lancashire: A Comparative Study of Social Policy. I *South Asians Overseas: Migration and Ethnicity*, red. Clarke, Peach og Vertovec, 251-267. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, Richard. 2010. Colonialism, Hinduism and the discourse of religion. I *Rethinking Religion in India. The colonial construction of Hinduism*, red. Bloch, Keppens og Hegde, 95-113. London: Routledge.
- Kippenberg, Hans G. og Kocku von Stuckrad. 2003. *Einführung in die Religionswissenschaft*. München: Beck.
- Klostermaier, Klaus K. 1994. *A Survey of Hinduism*. Albany: State University of New York Press.
- Knitter, Paul F. 2002. *Introducing Theologies of Religions*. New York: Orbis Books.
- Knudsen, Jan Sverre. 2008. What makes Ethnicity matter? *European Meetings in Ethnomusicology*. 191-203. <http://home.hio.no/~jansk/> (Side besøkt 14.07.11).
- Kramvig, Britt. 2006. *Finnmarksbilder*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø. Tromsø: Norut Samfunn.
- Krishna: The Beautiful Legend of God. Srimad Bhagavata Purana Book X*. 2003. Oversatt og med en introduksjon av Edwin F. Bryant. London: Penguin Books.
- Kulke, Hermann og Dietmar Rothermund. 1993. *A History of India*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar. 2004. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, Ernesto. 1990. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Leirvik, Oddbjørn. 2001. *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax.
- Leirvik, Oddbjørn. 2009. Kulturelle muslimar – Definisjonsmakt, hegemonikamp og religionspolitikk. *Nytt norsk tidsskrift* (1): 73-80.
- Lenz Taguchi, Hillevi. 2004. *In på bara benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.

Leslie, Julia. 2003. *Authority and Meaning in Indian Religions. Hinduism and the Case of Valmiki*. Aldershot: Ashgate.

Lie, Kåre A. 1999. *Prinsen som våknet. Historien om Buddha*. Oslo: Solum forlag.

Lied, Sidsel. 2004. *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Hedmark. Elverum: Høgskolen i Hedmark rapport 11/2004.

Lippe, Marie von der. 2010. *Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Loomba, Ania. 2005. *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge.

Luchesi, Brigitte. 2004. Tamil Hindu Places of Worship in Germany. I *South Asians in the Diaspora*, red. Jacobsen og Kumar, 116-133. Leiden: Brill.

Luchesi, Brigitte. 2008. Seeking the Blessing of the *Consolatrix Afflictorum*: The Annual Pilgrimage of Sri Lankan Tamils to the Madonna in Kevelaer (Germany). I *South Asian Christian Diaspora. Invisible Diaspora in Europe and North America*, red. Jacobsen og Raj, 75-95. Farnham: Ashgate.

Ludden, David, red. 2007. *Making India Hindu*. New Delhi: Oxford University Press.

Marriott, McKim. 1976. Hindu Transactions: Diversity without Dualism. I *Transactions and Meaning: Directions in the anthropology of exchange and symbolic behaviour*, red. Kapferer, 109-142. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

Mead, George Herbert. 1962. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mills, Sara. 2007. *Discourse*. New York: Routledge.

Molland, Einar. 1976. *Kristenhetens kirker og trossamfunn*. Oslo: Gyldendal.

Mookerjee, Ajit. 1998. *Ritual Art of India*. London: Thames and Hudson.

Narayan, Badri. 2006. *Women Heroes and Dalit Assertion in North India. Culture, Identity and Politics*. New Delhi: SAGE Publications.

- Narrowe, Judith. 2003. Othering from Within – Sometimes Other, Sometimes Not. On being a young Turk in Sweden. I *Building a Human Rights Culture. South African and Swedish Perspectives*, red. Sporre og Botman, 164-178. Falun: Högskolan Dalarna.
- Nesbitt, Eleanor. 2009. Punjab. I *Brill's Encyclopedia of Hinduism*, red. Jacobsen, 153-169. Leiden: Brill.
- Nesbitt, Eleanor. 2010. *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Nicolaisen, Tove. 1989. "Mye er bra, men alkohol og samboerforhold liker vi ikke" – muslimske kvinner i møte med norsk kultur. *Prismet* 40 (6): 226-229.
- Nicolaisen, Tove. 1990. *"De tror på ordentlig". Muslimer og kristne møtes i Norge. Analyse av en usynlig dialog*. Hovedoppgave, Det teologiske menighetsfakultet. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Nicolaisen, Tove. 2000. Ramayanans heltinne Sita. *Prismet* 51 (4): 180-190.
- Nicolaisen, Tove. 2001. Dialog i KRL-faget. *Prismet* 52 (2): 73-84.
- Nicolaisen, Tove. 2004. Hinduismen. I *Religioner og livssyn*, red. Eidhamar, Breidlid, Nicolaisen, Sødal og Winje, 194-254. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nicolaisen, Tove. 2005. Hindubarns identitetsforvaltning og identitetsforhandlinger i en KRL-kontekst: valg av metode. I *Kvalitative metoder. Essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage*, red. Germeten, 59-76. Oslo: HiO-rapport 5/2005.
- Nicolaisen, Tove. 2006. *Fortellingene om Rama og Sita. Reiser i den ytre og den indre verden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nicolaisen, Tove. 2007. Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen. Perspektiver på aksjonsforskning og livssynspluralitet i en grunnskole i Oslo. *Prismet* 58 (1): 221-235.
- Nicolaisen, Tove. 2009. Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education? I *Religious Education and Diversity. Nordic Perspectives*, red. Skeie, 181-195. Münster: Waxmann.

Nicolaisen, Tove. 2012. Corresponding Values and Colonising Discourses. Situating “Hindu Children” and their Values in relation to Hegemonic Norwegian Discourses about Religious Education. *British Journal of Religious Education* 34 (3): 231-245. DOI:10.1080/01416200.2011.628193

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2003. Aktiv eller usynlig? En analyse av hvordan kvinner fokuseres i KRL-læreverkenes fortellingsstoff. I *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i KRL-faget*, red. Selander og Skjelbred, 68-101. Høgskolen i Vestfold.

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2000. *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2007. *På skattejakt i fortellingsuniverset. Religion og fortelling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nicolaisen, Tove og Halldis Breidlid. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nietzsche, Friedrich. 1960. *Joyful Wisdom*. New York: Frederick Ungar Publishing.

Nilsen, Randi Dybli. 2000a. *Livet i barnehagen, en etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU.

Nilsen, Randi Dybli. 2000b. Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringssprosessen. En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. *Barn* (1): 57-76.

Penne, Sylvi. 2010. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Prinja, Nawal K. red. 1996. *Explaining Hindu Dharma. A Guide for Teachers*. Norwich: Religious and Moral Education Press, Vishwa Hindu Parishad (UK).

Putnam, Robert D. 2000. *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

- Repstad, Pål. 2002. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, Jeanette. 2005. *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Åse. 2002. *Par på tvers av tro og kjønn. Idealer, strategier og forhandlinger*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Røthing, Åse og Stine Helena Bang Svendsen. 2009. *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Said, Edward W. 2001. *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New Delhi: Penguin Books.
- Saukko, Paula. 2010. *Doing research in cultural studies: an introduction to classical and new methodological approaches*. London: Sage.
- Seeberg, Marie Louise. 2003. *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries*. NOVA: rapport 18.
- Seland, Eli Heldaas. 2010. Bilder på reise: Vår Frue av Lourdes mellom fromhetskultur og kunst. I *Talende bilder. Tekster om kunst og visuell kultur*, red. Lien og Serck-Hanssen, 156-179. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Schiffauer, Baumann, Kastoriano og Vertovec. red. 2004. *Civil Enculturation: Nation State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York: Berghahn Books.
- Skeie, Geir. 1995. Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education. *British Journal of Religious Education* 17 (2): 84-91.
- Skeie, Geir. 1998. *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU.
- Skeie, Geir. 2002. The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education. *British Journal of Religious Education* 25 (1): 47-59.
- Skeie, Geir. What is 'context' and how does it work? Upublisert paper, ENRECA-seminar 2009. Under publisering med arbeidstitel "The importance of 'context' in research on

religion and education". I *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, methodological and theoretical perspectives* (arbeidstittel), red. Skeie, Everington, ter Avest og Miedema. Münster: Waxmann.

Smith, David. 2003. *Hinduism and Modernity*. Oxford: Blackwell.

Stark, Rodney. 1997. Bringing Theory back in. I *Rational Choice Theory and Religion*, red. Young, 3-23. New York: Routledge.

Stene, Nora Preston. 2005. *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.

Subramanuiyaswami, Satguru Sivaya. 1999. *Dancing with Siva. Hinduism's Contemporary Catechism*. India/USA: Himalayan Academy.

Sødal, red. m.fl. 2002. *Det kristne Norge. Innføring i konfesjonskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Søndergaard, Dorte Marie. 2001. Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind, 60-104. Oslo: Gyldendal.

Thelle, Notto R. 1999. Buddhismen. I *Hinduismen og buddhismen*. Jacobsen og Thelle, 171-330. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Verran, Helen. 2002. A Postcolonial Moment in Science Studies: Alternative Firing Regimes of Environmental Scientists and Aboriginal Landowners. *Social Studies of Science* 32 (5/6): 729-762.

Wadel, Cato. 2002. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK.

Wenger, Etienne. 2008. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Østberg, Sissel. 1998. *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*. Doktorgradsavhandling, University of Warwick. Warwick: University of Warwick.

Østberg, Sissel. 2003a. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østberg, Sissel. 2003b. Cultural diversity and common citizenship: reflections on ethnicity, religion, nationhood and citizenship among Pakistani young people in Europe. I *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, red. Jackson, 93-108. London: RoutledgeFalmer.

Planer og plandokumenter til KRL/RLE-faget

Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Oslo: NOU 5/1995.

Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. 1996. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 87-107.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1996. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. 1997. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. 2002. Oslo: Læringssenteret.

KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn. Læreplanveiledning og informasjon. 2005. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (midlertidig utgave). 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Inneholder planen fra 2005)

Læreplan i religion, livssyn og etikk. 2008. (side besøkt 30.08.10)
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet og tilhørende informasjon. (side besøkt 30.08.10)
<http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. (side besøkt 24.04.12)
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf

Opplæringsloven. (side besøkt 30.08.10)
http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplaringsloven.html?id=213315

Lærebøker for grunnskolen som det er referert til

Aarflot, Aarflot og Opsal. 1998. *Fortell meg mer 6. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Aschehoug. (etter læreplanverket 1996)

Aarflot, Aarflot og Opsal. 1999. *Fortell meg mer 7. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Aschehoug. (etter læreplanverket 1996)

Bakken, Bakken og Haug. 1999. *Bruene 7. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering for 7. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget. (etter læreplanverket 1996)

Deschington, Hilde og Gunnar Holth. 2006. *Horisonter 8. KRL for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal. (etter læreplanen av 2005)

Holth, Kallevik og Lippe. 2007. *Horisonter 9. KRL for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal. (etter læreplanen LK06)

Waale, Ragnhild Bakke og Pål Wiik. 1997. *Under samme himmel 8*. Oslo: Cappelen. (etter læreplanverket 1996)

Waale, Ragnhild Bakke og Pål Wiik. 2006. *Under samme himmel 1*. Oslo: Cappelen. (etter læreplanen LK06)

Høyskoleforlagets (nå Cappelen Damm) læreverk for RLE i grunnskolen etter 2008-planen *Du og jeg*. (side besøkt 06.04.11)

<http://www.duogjeg.no/index.php>.

Internettadresser (uten forfatterangivelse)

Damini House of Cultures hjemmeside. (side besøkt 31.07.11)

<http://www.damini.org/produksjoner.html>

De nasjonale forskningsetiske komiteer, etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora. (side besøkt 17.03.11)

<http://www.etikk.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Ellalan og LTTE. (side besøkt 15.07.11)

<http://www.srilankaguardian.org/2009/06/dutugemunu-strategy-and-ellalan.html>

Fortellingen om mangoen. (side besøkt 03.09.10)

<http://hinduismexplored.com/ganesha-muruga/>

Government of India, Ministry of Home Affairs, Census Data 2001. (sider besøkt 04.11.10/18.11.10)

http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/religion.aspx

http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_data_finder/C_Series/Population_by_religious_communities.htm

Mahavamsa. (sider besøkt 15.07.11)

<http://mahavamsa.org/> og <http://lakdiva.org/mahavamsa/>

Mangfold og mestring NOU 7/2010. (side besøkt 14.01.13)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Nettartikler som kan indikere noe om hva Hindu Swayamsevak Sangh og Hindu Sevika Samiti står for. (sider besøkt 01.10.10)

<http://www.hssus.org/>

<http://www.hvk.org/articles/0103/124.html> ,

http://www.hssuk.org/assets/ss_08_april_jun.pdf

Palani, pilgrimssted for Murugan. (side besøkt 11.04.11)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Palani>

Sanatan Mandis Sabhas hjemmeside. (side besøkt 14.07.11)

<http://www.mandir.no/documents/home.html>

Sivasubramanyar Alayams hjemmeside. (sider besøkt 21.12.11)

<http://www.hindutemple.no/>

se også:

http://lokalhistoriewiki.no/index.php/Norsk_Hindu_Kultursenter

<http://www.kulturminnearet2009.no/prosjekter/sekretariatets-6-prosjekter/ukens-kulturminne/uke-28-hindutempelet-paa-ammerud>

Tamilsk ressurs og veiledningssenter. (side besøkt 27.02.11)

<http://www.trvs.no/>

U.S. Department of State, International Religious Freedom Report 2007, Sri Lanka. (side besøkt 04.11.10)

<http://www.state.gov/g/drl/rls/irf/2007/90234.htm>

Wikipedia om folketall i India. (side besøkt 04.11.10)

<http://en.wikipedia.org/wiki/India>

Wikipedia om folketall på Sri Lanka. (side besøkt 18.11.10)

http://en.wikipedia.org/wiki/Northern_Province,_Sri_Lanka

DEL 7. VEDLEGG

7.1 Intervjuguiden

Alle intervjuguidene ble individuelt utformet. Nedenfor gjengir jeg eksempler på intervjuguiden for henholdsvis et barn, foreldre og lærer.

7.1.1 Eksempel 1: intervju med barn

Dette er intervjuguiden til det første intervjuet som ble gjort med et av barna.

Religiøs praksis

Fortell om hvordan du og familien din praktiserer hinduismen (tempelbesøk, puja, høytider, mat ...) Hvordan og av hvem lærte du om hinduismen? (mor, far, andre familiemedlemmer, undervisning i templet, skolen, andre...)

Identitet / selvforståelse

Hvis du skulle si hvem du er, hva ville du si? (norsk, tamil, hindu, annet...)
Hvordan tror du andre oppfatter deg?
Hva er vennene dine?

Undervisning om hinduismen

Hva synes du om undervisningen om hinduismen?
Hvordan likte du å innlede om hinduismen?
Synes du det læreren sier stemmer med slik du forstår hinduismen?
Synes du det som står i "Fortell meg mer" stemmer med slik du forstår hinduismen?
Hva synes du om tempelbesøket?
Lærte du noe nytt, eller visste du alt fra før?
Spurte du om noe?
Hva syntes du om spørsmålene som ble stilt?
Spør de andre deg noen gang?

Syn på andre religioner

Hvordan ser du på andre religioner?
Synes du det er viktig å lære om andre religioner?
Synes du noen ganger det er vanskelig å lære om andre religioner?
Kjenner du mennesker fra andre religioner?
Hvordan ser du på buddhismen?
Hvordan ser du på buddhister fra Sri Lanka?
Kan man være både kristen og buddhist? (tema fra undervisningen)
Kan man være hindu og buddhist? Hindu og kristen?
Læreren sa at buddhismen og kristendommen har mye felles tankegang. Er du enig?
Hva med hinduismen og buddhismen? eller kristendommen?

Undervisning om buddhismen

Hvordan likte du undervisningen om buddhismen?
Liker du å lære om buddhismen?
Leksa (se ark) var blant annet å skrive 6 stikkord om buddhismen. Hva skrev du?
Ja / nei konkurransen om buddhismen. Jeg så at du kunne mye om buddhismen. Hvor kan du det fra?
Hvordan har du lært det?

Diskuter påstandene: Buddhister har en positiv holdning til mennesket, buddhismen er en tolerant religion.

Jeg viser til en time da intervjupersonen svarer at Buddha sitter i lotusstilling: Er dette noe du kjenner igjen fra hinduismen?

Kjenner du noen som mediterer?

Læreren sa: Tenk gjennom: Ville du klart å leve som buddhist?

Ville du klart det? Hva er forskjellen på å leve som hindu og å leve som buddhist?

Har det noen likheter med det som er viktig i hinduismen?

Læreren sa: Jeg tror Buddha var en kjernekar. Han var så god til å forklare. Han skulle jeg gjerne ha møtt!

Er du enig med læreren?

Læreren er veldig positiv til Buddha og buddhismen. Var hun like positiv til hinduismen? Til andre religioner?

Lærte du mye om buddhismen i den perioden dere hadde om det?

Buddhismen og hinduismen

Helt i starten sa læreren at hinduismen og buddhismen har mye felles. Er du enig i det? Hva er felles? Hva er forskjellig?

Læreren la vekt på alt det positive i buddhismen? Er du enig i at det er mye fint i buddhismen? Sa læreren like mye positivt om hinduismen?

Læreren snakket en god del om meditasjon. For eksempel snakket hun om å sitte i lotusstilling, slik man også gjør i hinduismen. "Dere husker hinduene i lotusstilling". Man får rensert alt innvendig. Kjenner du noen som mediterer? Tror du hinduer og buddhist mediterer på samme måte?

Jeg viser til undervisningen: Når samtalen går om karma, rekker intervjupersonen opp hånda hele tida. Det som ble sagt om karma, stemmer det med slik du forstår det? Hvordan forstår du karma?

Fortellingen om Buddha

Læreren leste fra "Prinsen som våknet" om Buddha som forhindret krig. Det handlet om en vanningsvist mellom Buddhas slektninger. Læreren spurte: Hvis dette hadde vært en ordentlig krig, hadde det da vært like enkelt å stoppe den? Hvorfor er det vanskelig å stoppe en krig?

Videre ble det diskutert hva som kan være årsaker til krig. Religion ble stadig nevnt.

Er du enig? Hva tenker du om krigen på Sri Lanka og forholdet mellom tamiler og singalesere? Har det noe med religion å gjøre?

Synes du det er fint at læreren sammenligner religioner?

Det virket som du fulgte veldig godt med når læreren leste fra "Prinsen som våknet". Liker du den fortellingen? Kjennte du fortellingen fra før? Husker du noe du likte spesielt godt? Er det noe i fortellingen som ligner på hinduismen?

Da læreren spurte hva dere syntes om fortellingen, svarte du at den hadde trist begynnelse og lykkelig slutt. Vet du om flere slike fortellinger? Fra hinduismen? Hvilke fortellinger fra hinduismen liker du best? Har du hørt disse fortellingene på skolen?

7.1.2 Eksempel 2: intervju med foreldre

Intervjuguide foreldre

Navn:

Alder:

I Norge siden?

Yrke?

Antall barn?

Hva gjør dere som foreldre for å lære barna om hinduismen og om indisk/tamilsk kultur?

Hva synes dere det er viktig at de lærer?

Hva betyr templet for dere?

Går dere ofte i templet? Hvor?

Hvordan fikk dere selv opplæring i religion og kultur?

Hva er ditt/deres syn på andre religioner?
Hvilke skoler har ... gått på?
Hva synes dere om den skolen hun/han nå går på?
Har dere god kontakt med lærerne?
Hva synes dere om KRL-faget?
Synes dere faget fungerer bra i klassen til ...?
Synes du det blir undervist nok om hinduismen?
Synes du undervisningen om hinduismen er bra?
Er det noe som burde vært bedre?
Synes du det er bra at ... lærer om andre religioner?
Har du noe inntrykk av hvordan ... liker KRL-faget?

7.1.3 Eksempel 3: intervju med lærer

Intervjuguide lærer

Alder?
Lærerutdanning?
Utdanning i KRL?
Undervist i hvor mange år?

Om KRL-faget

Hva er din mening om KRL-faget?
Hva er sentralt og viktig i KRL-undervisningen?
Hva er din filosofi for KRL-faget?
Hvordan ta vare på identiteten til det enkelte barn?

Personlig i forhold til KRL

Liker du å undervise i KRL?
Er det lystbetont?
Jobber du mye med faget?
Spør om eget livssyn og ev. utfordringer knyttet til det

Om KRL i egen klasse

Hvordan synes du faget fungerer i din klasse?
Hva synes du om læreverkene
Hvilke utfordringer og muligheter er forbundet med å undervise om tradisjoner som er representert i klassen?
Tenker du at alle er "troende"?
Er det noen motsetninger mellom ulike religiøse grupper i klassen?
Hva er din vurdering av de undervisningsperiodene jeg observerte undervisningen?

Om intervjupersonen(e)

Hvordan synes du ... fungerer i KRL-undervisningen?

Undervisning om hinduismen

Hva legger du vekt på i undervisning om hinduismen?
Spesielle utfordringer knyttet til undervisning om hinduismen?
Navnet på gudene
Kaster
Synet på det guddommelige
Indre mangfold i hinduismen

Hindubarn i klassen

Har du inntrykk av den religiøse identiteten er viktig for hinduer?
Har du inntrykk av at den tamilske/indiske identiteten er viktig for tamiler?

Skiller de seg på noen måte fra andre grupper på dette området?

Her i Vesten er vi vant til å tenke at det er klare skiller mellom religionene, og at en person hører til i én religion. For mange hinduer er det annerledes. Hva tenker du om det?

Merker du at det virker inn på KRL-undervisningen?

Her i Vesten er vi på en måte opplært til å sette monoteisme over andre former for gudstro. Er du enig i at det er sånn?

Hvordan mener du KRL-undervisningen bør forholde seg til at mange hinduer tenker annerledes?

Hvordan ta vare på hinduenes tenkemåte?

Kan barn med hindubakgrunn bidra positivt til undervisningen?

7.2 Informasjons- og samtykkeskriv

Nedenfor gjengir jeg to eksempler på informasjons- og samtykkeskriv jeg brukte. Fordi prosjektet tok lengre tid enn først antatt, har det vært to runder med godkjenning fra NSD. Det er grunnen til at den oppgitte datoen for avslutning av prosjektet er forskjellig i de to skrivenne.

7.2.1 Eksempel 1: skriv til foreldre

Oslo 12.01.09

Forespørsmaal om å delta i forskningsprosjektet ”Hindubarn i RLE / KRL-faget”

Jeg underviser i RLE / KRL (kristendoms, religions- og livssynskunnskap) på lærerutdanningen på Høgskolen i Oslo. Jeg synes det er viktig å finne ut hvordan barn opplever KRL-faget i grunnskolen. Jeg underviser blant annet om hinduismen og er spesielt opptatt av å finne ut hvordan barn med bakgrunn i hinduismen opplever faget. Dette synes jeg det er viktig både for lærerstudenter og grunnskolelærere å få innsikt i. Planen min er at jeg skal observere noen barn i KRL-timene. I etterkant av timene skal jeg intervju barna om hvordan de opplevde undervisningen. Hvis dere ønsker det, kan dere få se spørsmålene på forhånd. Planen er også å intervju foreldrene.

Det jeg har funnet ut, kommer til å bli publisert, og jeg kommer til å undervise om det på lærerutdanningen. Det vil jeg gjøre på en slik måte at dere ikke blir gjenkjent. Når undersøkelsen er ferdig, vil alle personopplysninger bli anonymisert. Jeg planlegger å avslutte prosjektet i 2011. Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og dere kan trekke dere helt fram til avslutningsdatoen uten å begrunne hvorfor dere trekker dere.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom dere og barnet deres vil være med på undersøkelsen, er det fint om dere skriver under på denne erklæringen.

Vennlig hilsen
Førstelektor Tove Nicolaisen
Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning
Telefon: 22 452164
e-post: tove.nicolaisen@lui.hio.no

Jeg godkjenner at barnet mitt er med på undersøkelsen.
Jeg er villig til å bli intervjuet.

Navn:.....

Telefon:.....

7.2.2 Eksempel 2: skriv til lærere

Oslo 28.02.05

Forespørsål om å delta i forskningsprosjektet "Hindubarn i KRL-faget"

Jeg underviser i KRL (kristendoms, religions- og livssynskunnskap) på lærerutdanningen på Høgskolen i Oslo. Jeg synes det er viktig å finne ut hvilke erfaringer barn har med KRL-faget i grunnskolen. Jeg underviser blant annet om hinduismen og er spesielt opptatt av å finne ut hvordan barn med bakgrunn i denne religionen opplever faget. Dette synes jeg det er viktig både for lærerstudenter og grunnskolelærere å få innsikt i. Derfor kommer jeg til å jobbe med et prosjekt om dette i tiden framover. Jeg har tenkt å begynne våren 2005, og planen er å avslutte prosjektet høsten 2008.

Planen min er at jeg skal observere barna i KRL-timene. I etterkant av timene skal jeg intervju barna om hvordan de opplevde undervisningen. Dette intervjuet har jeg tenkt å gjøre hjemme hos barna. Planen er også å intervju foreldrene. I tillegg vil jeg gjerne intervju barnas KRL-lærere om KRL-faget. Jeg har tenkt å begynne med ett barn våren 2005.

Det jeg har funnet ut, kommer til å bli publisert, og jeg kommer til å undervise om det på lærerutdanningen. Det vil jeg gjøre på en slik måte at ingen blir gjenkjent. Når undersøkelsen er ferdig, vil alle personopplysninger bli anonymisert. Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan trekke deg helt fram til prosjektslutt uten noen nærmere begrunnelse. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom du vil være med på undersøkelsen, er det fint om du skriver under på denne erklæringen.

Vennlig hilsen
Førstelektor Tove Nicolaisen
Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning
Telefon: 22 452164 / 99738483
e-post: tove.nicolaisen@lu.hio.no

Jeg er villig til å la Tove Nicolaisen observere i min klasse, og jeg er villig til å bli intervjuet.

Navn:.....

Telefon:.....

7.3 Publiserte artikler

Mens jeg har jobbet med doktorgradsprosjektet har jeg publisert referee-bedømt bokkapittel og artikkel som begge bygger på datamaterialet fra prosjektet:

Nicolaisen, Tove. 2009. Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education? In *Religious Education and Diversity. Nordic Perspectives*, ed. Geir Skeie, 181-195. Münster: Waxmann.

Nicolaisen, Tove. 2012. Corresponding Values and Colonising Discourses. Situating "Hindu Children" and their Values in relation to Hegemonic Norwegian Discourses about Religious Education. *British Journal of Religious Education. British Journal of Religious Education* 34 (3): 231-245. DOI:10.1080/01416200.2011.628193



